

**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

İsa YILMAZ

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZEL ALAN VE ÖZ
YETERLİK ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. Lokman TURAN**


ERZURUM-2010

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yrd. Doç. Dr. Lokman TURAN danışmanlığında, İsa YILMAZ tarafından hazırlanan bu çalışma 30...../07.../2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Lokman TURAN

İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER

İmza: 

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. /.... /.....

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM

Enstitü Müdürü

III

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporum sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

30/07/2010


İsa YILMAZ

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	IV
ABSTRACT	V
KISALTMALAR DİZİNİ	VI
TABLolar DİZİNİ	VII
ŞEKİLLER DİZİNİ	VIII
ÖN SÖZ.....	XI
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. MESLEK.....	6
1.1.1 Öğretmenlik Mesleği	6
1.1.2. Öğretmen Yeterlik Alanları	10
1.1.3. Niçin Öğretmen Yeterlikleri.....	13
1.1.4. Öğretmen Yeterliklerini Geliştirme ve Uygulama Süreci	14
1.1.5. Özel Alan Yeterlikleri	15
1.2.TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEİNİN TARİHİ	28
1.2.1. Osmanlılar Döneminde Öğretmen Yetiştirme.....	29
1.2.2. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme	30
1.2.3. Avrupa Birliği’nin Öğretmen Yeterlikleri ve Niteliği ile İlgili Girişimleri	34
1.2.4. Günümüzde Öğretmen Yetiştirme Modeli.....	38
1.2.5. Öğretmen Yetiştirme Sistemleri Açısından Çeşitli Ülkelere Genel Bakış.....	45
1.3. ÖZ YETERLİK VE ÖZEL ALAN KAVRAMLARI.....	47
1.3.1. Öz Yeterlik	47
1.3.1.1. Öz Yeterlik İnançlarının Kaynakları	49
1.3.1.2. Öz Yeterliğin Geliştirilmesi	52
1.3.1.3. Eğitimsel Öz Yeterlilik.....	53

İKİNCİ BÖLÜM
PROBLEM DURUMU

2.1.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	55
2.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	55
2.3. PROBLEM	55
2.3.1. Alt Problemler	55
2.4. SINIRLIKLAR.....	56
2.5. SAYILTIKLAR.....	56
2.6. TANIMLAR	56
2.7. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	57

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	62
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	62
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	63
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

4.1.BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	66
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM	67
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	67
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	68
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	70
4.6. ALTINCI ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	71
4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	71
4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	72
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	82

Ek 1: Özel Alan Yeterlik Anketi.....	81
Ek 2: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	82
Ek 3: Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.....	83
ÖZGEÇMİŞ.....	90

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZEL ALAN VE ÖZ YETERLİK
ALGILARI
İsa YILMAZ

Danışman Yrd. Doç. Dr. Lokman TURAN

2010- Sayfa: 90+IX

Jüri: Yrd. Doç. Dr. Lokman TURAN

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER

Bu çalışmanın amacı, diğer tüm derslere temel teşkil eden Türkçe derslerini yürütecek öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline ve Agno'ya göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Veriler bu amaç doğrultusunda toplanmış ve araştırma yöntemi olarak Survey kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 Akademik Bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne kayıtlı 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 89 erkek, 52 kız ve toplamda 141 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerini belirlemek için "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına yönelik ölçeğin Türkçeye adapte edilmesini Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması" adıyla yapmışlardır. Bu ölçek için güvenilirlik ve doğrulayıcı faktör analizi ile Rasch yöntemi kullanılarak geçerlilik çalışmalarının yapılması hedeflenmiştir.

Diğer ölçme aracı ise Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen "Öğretmen Yeterlikleri"nin Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerindeki beş yeterlik alanının yirmi beş maddeden oluşan ifadeleri anket formuna dönüştürülerek oluşturulmuş ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline göre çok fazla farklılaşmadığı fakat Agno faktörünün belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeterlik, Öz yeterlik, Türkçe öğretmen adayı, Öğretmen yetiştirme.

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
SPECIAL AREA AND SELF EFFICACY PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE
TURKISH TEACHERS

İsa YILMAZ

Advisor: Assist. Prof. Dr. Lokman TURAN

2010 – Page: 90 + IX

Jury: Assist. Prof. Dr. Lokman TURAN

Assist. Prof. Dr. Abdullah ŞAHİN

Assist. Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER

The aim of this study is to determine special area efficacies and self efficacy perceptions of prospective Turkish teachers whether they differ or not in terms of sex, teaching style and cumulative grade point average (AGNO). Data has been collected within this aim and research method used was Survey.

The population of the study is the senior students enrolled in Ağrı İbrahim Çeçen University Turkish Department in the Faculty of Education and Atatürk University Kâzım Karabekir Faculty of Education in the 2009-2010 Spring Semester. The sample of the study is 141 prospective Turkish teacher consisting of 89 male and 52 female.

“Teacher Self Efficacy Scale was used to evaluate the self efficacy perceptions of the prospective Turkish teachers. The scale was developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy and adapted to Turkish with “Validity and Reliability test of the teacher self efficacy scale” by Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya. Validity of the scale was implemented by Reliability and confirmatory factor analysis with Rasch method.

The other scale is the “Efficacies of the Teachers” approved by the Ministry of Education transforming the 25 items in 5 efficacy fields into questionnaire. This questionnaire was distributed to prospective teachers.

According to the findings; it was found that **special area and** self efficacy perceptions of prospective turkish teachers did not differentate in terms of sex and teaching style, however, cumulative grade point average (AGNO) has a determining factor..

Key Words: Efficacy, Self-efficacy, prospective turkish teacher, teacher trainig

KISALTMALAR DİZİNİ

Agno	: Ağırlıklı genel not ortalaması
AÜ	: Ankara Üniversitesi
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
F	: f değeri
HÜ	: Hacettepe Üniversitesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Kişi sayısı
p	: Önem düzeyi
sd	: Serbestlik derecesi
SH	: Standart hata
SS	: Standart sapma
T	: t değeri
TED	: Türk Eğitim Derneği
TÜBAR	: Türklük Bilimi Araştırmaları
X	: Aritmetik ortalama
Yay	: Yayıncılık
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı
t.y	: Tarihi yok

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	63
Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan İlişkisiz Örneklemeler İçin T Testi Sonuçları	66
Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlik Düzeylerinin Öğretim Şekline Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan İlişkisiz Örneklemeler İçin T Testi Sonuçları	67
Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlik Düzeylerinin AGNO'ya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	68
Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlik Düzeyleri İçin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Sonuçları.....	69
Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan İlişkisiz Örneklemeler İçin T Testi Sonuçları	70
Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Öğretim Şekline Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan İlişkisiz Örneklemeler İçin T Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin AGNO'ya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	72
Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeyleri İçin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Sonuçları	73

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Performans Göstergeleri Halkası.....	18
Şekil 1.2. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması.....	52

ÖN SÖZ

Bu çalışmada eğitim sistemindeki bütün derslerin temelini teşkil eden Türkçe dersini yürütecek öğretmen adaylarının öz yeterlik ve özel alan yeterlik algıları üzerinde durulmuştur.

Eğitim sistemlerinin başarısı ancak kaliteli ve istekli öğretmenler yetiştirmekle artırılabilir. Öğretmenin bu hususlardaki durumunu belirleyen en önemli faktörler ise onların öz yeterlik ve özel alan yeterlik seviyeleridir. Bir öğretmen ancak kendi yeteneklerinin farkında olması ve eksik yönlerini geliştirme çabası oranında başarısını artırabilecektir.

İlköğretimde Türkçe dersinin bireyin temel yeteneklerinin gelişiminde çok önemli bir yeri vardır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma, yazma becerilerini geliştirme, sözlü olarak kendini ifade etme gibi daha birçok alanla ilgili becerileri Türkçe dersinde kazandırılır. Bu sebeple böylesine önemli bir dersin öğretmeni de çok yönlü olmalıdır. Şurası da açıktır ki Türkçe öğretmen adaylarının mesleğe yönelik yeterlik algıları ve öz yeterlik algıları ne kadar üst düzeyde olursa Türkçe derslerinin verimliliği de o derece artacaktır.

Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecinde verilen teorik ve pratik bilgilerin yanı sıra çeşitli zamanlarda öğrencilere yönelik öz yeterlik ve özel alan yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yapılması çok faydalı olacaktır.

Çalışmamın her aşamasında desteklerini gördüğüm Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahadır Gücüyeter ve Yrd. Doç. Dr. Abdullah Şahin'e teşekkür ediyorum. Ayrıca beni bu konuya yönlendiren ve hiçbir aşamada desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Lokman TURAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

GİRİŞ

Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi ile ilgili özel alan yeterlik ve öz yeterlik algıları incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sınırlılıklara, varsayımlara, kısaltmalara ve tanımlara yer verilmektedir.

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır. Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir. İnsanın kendisini ve çevresindeki olayları anlamaya çalışırken kurduğu düşünce dünyası, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerle biçimlenir. İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur. Türkçe öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur. Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır.

Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.¹

Genel kültür alanı, öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesi olup, öğretmenin mesleğini uygularken bir sorunla karşılaştığında alan bilgisi ve eğitime-öğretme becerisine ek olarak bu sorunun çözümüne/irdelenmesine katkıda bulunan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu bilgi ve becerilerin, alan bilgileri ile ilişkilendirilmesi ve öğretim sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır.

Genel kültürle ilgili bilgi ve beceriler; tarih, coğrafya, yurttaşlık, Türkçe, matematik, bilim felsefesi, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, sanat, temel sağlık bilgisi,

¹MEB. (2009). Erişim Tarihi: 10 Nisan 2010. <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=linkler>

bilim ve teknoloji, doğal ve kültürel varlıkları koruma, sivil savunma vb. konu alanlarını kapsar.

Öğretmen, öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma, inceleme araçlarını, yapılarını anlar ve alanın bu özelliklerini öğrenciye anlamlı gelecek biçimde öğrenme deneyimleri yaratır.

Bu bağlamda, öğretmen, öğrettiği alanın belli başlı kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilir. Bir bilgiye ait kavramsal çerçevenin öğrencinin öğrenmesini nasıl etkilediğini anlar. Öğreteceği alanla ilgili bilgileri diğer konu alanlarıyla ilişkilendirir; alanın okul çapında uygulanan program içindeki yerini anlar.²

Yeterlik temelli yaklaşımlar, Türkiye’de özellikle son yıllarda değişik alanlardaki araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından yaygın olarak ele alınmaya başlanmıştır. Ülkemizde inceleme ve araştırmalara yeni yeni konu olan yeterlik kavramının kökeni oldukça eskilere dayanmaktadır. Yirminci yüzyılın başlarındaki yönetsel yaklaşımların yeterlik kavramının çıkış noktası olduğu söylenebilir. Yeterlik temelli yaklaşımlar özellikle Frederic W. Taylor’un “bilimsel işletme kuramı” ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında, ünlü Amerikalı eğitimci Benjamin Bloom’un düşüncelerini temele alan “davranışsal hedefler hareketinin” yeterlik temelli yaklaşımlar üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir (Şahin, 2004).

Avrupa Birliği Öğretmen Yetiştirme Raporunda öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini ve profesyonel öğretmenlerin;

1. Öğretim, öğrenme ve çalışmaya ilişkin araştırma sonuçlarına dayalı bilgiyle yoğrulmuş,
2. Etkili öğretim, öğrenme ve çalışma süreçlerinin geliştirilmesi için zengin geçerli deneyimlere sahip,
3. Özerk, yetkin, öğrencileriyle ilgili, eleştirel yapısı gelişmiş, entelektüel,
4. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili özerk meslek örgütlerinde sorumluluk alan,
5. Meslek etiğini benimsemiş kişiler olması beklenmektedir (YÖK, 2007).

² MEB. (2009). Erişim Tarihi: 10 Nisan 2010, <http://otmg.meb.gov.tr/>

Türkçe Dersi Öğretim Programı; okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları birbirinden bağımsız görünse de her biri kendi arasında ilişkilidir.

Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kılmaktadır.

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, karşılaştıkları olayları yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır.

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar.

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir.

Yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır.³

³ MEB. (2009). Erişim Tarihi: 10 Nisan 2010, <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=linkler>

Türkiye'nin AB'ye kıyasla öğretmen yetiştirmedeki güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede güçlü yönleri:

1. Okul öncesi ve ilköğretime yönelik öğretmen eğitimi sürelerinin diğer alanlar gibi dört yıl olması,
2. Öğretmen eğitiminin üniversiteler bünyesinde yürütülmesi,
3. Öğretim üyelerinin niteliği,
4. Öğretmen adaylarının seçimi (daha homojen),
5. Öğretmen eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarında doktora programlarının ve araştırmalarının olması.

Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede zayıf yönleri:

1. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması ve fiziki kapasite yetersizlikleri,
2. Tek öğretmen yetiştirme modeli ve merkezi sistem olması,
3. Meslekî etik ve örgütlenme boyutunda öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlar,
4. Öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili kalite güvence sistemlerinden yoksunluk.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme, AB ülkelerinde öğretmen yetiştirmeye benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Benzerlikler genellikle öğretmen yetiştirme programlarının boyutları, sorunlar ve arayışlar boyutundadır. Farklılıklar ise; öğretmen yetiştirmede yaklaşım farkı, öğretmen eğitiminin verildiği yer, öğretmen yetiştirmede süre, öğretim elemanlarının sayı ve niteliği, öğretmen adaylarının başlangıç eğitimine kabulündeki ölçütler, öğretmen yetiştirme modelleri, öğretmen yetiştirmede yapı, öğretim elemanlarının araştırma ve geliştirme faaliyetlerinde görev alması ve öğretmen eğitiminin akreditasyonu konularında görülmektedir (YÖK, 2007).

Çalışmanın birinci bölümünde kuramsal çerçeve başlığı altında öğretmenlik mesleği ve öğretmen yeterlikleri konusu çeşitli kaynaklardan hareketle açıklanmıştır. Türkiye'de ve farklı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemleri ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci üzerinde durulmuş, öz yeterlik kavramı açıklanmıştır.

İkinci bölümde araştırmanın amacı, önemi, problem, sınırlılıklar, sayıtlılar, tanımlar ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölüm araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi bölümlerinden oluşmaktadır.

Dördüncü bölümde Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik öz yeterlik algıları ile ilgili toplanan veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Beşinci bölümde ise bulgulardan hareketle durum tespiti yapılmış, varılan sonuç belirtilerek önerilere yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. MESLEK

Mesleğin tanımını değişik şekillerde yapmak mümkündür. Türk Dil Kurumunun Büyük Türkçe Sözlüğünde meslek, “Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” olarak tanımlanmıştır.⁴ Meslek, geçim sağlamak için tutulan iş güç ya da ekonomik çalışmadır. Almancada ‘berufung’ Fransızcada ‘métier’ veya ‘profession’ İngilizcede ise ‘vocation’ kelimeleri meslek kavramını karşılamaktadır (Öncül, 2000: 771).

İnsan yaşamında önemli bir dönüm noktası olan meslek seçimi çok önemlidir. Meslek sadece kişiye ve ailesine gelir sağlamaz aynı zamanda tatmin, sosyal statü ve sosyal bütünleşme sağlar (Oktay, 2009: 279). Kişinin seçmiş olduğu meslek onu birçok yönden etkileyeceği için meslek seçiminde birey kendi yetenek ve ilgilerini göz önünde bulundurmalıdır. Meslek seçiminde rol oynayan kişiler de bireyin bu özelliklerini dikkate almalıdırlar.

1.1.1 Öğretmenlik Mesleği

Öğretmen, Türk Dil Kurumu’nun Büyük Türkçe Sözlüğünde “Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse, bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimse” olarak tanımlanmıştır.⁵ 1739 Millî Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır.⁶ Yapılan tanımların ortak yönlerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

⁴TDK. (2010). Erişim Tarihi: 03.05.2010, <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=meslek&ayn=tam>

⁵ TDK. (2010). Erişim Tarihi: 03.05.2010, <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=%F6%F0retmen&ayn=tam>

⁶ MEB. (t.y). Erişim Tarihi: 07.05.2010, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>

- Öğretmenlik mesleğinin öncesinde bir eğitim süreci vardır. Bu eğitim sürecinin kültür, özel alan ve pedagojik formasyon boyutları olmalıdır.
- Öğretmen, belli birtakım davranışları bireylere kazandırmaya çalışan kişidir.
- Bu davranışları kazandırabilmesi için bilinçli bir şekilde öğrenme ortamı oluşturmalıdır.
- Bu öğrenme ortamı oluşturma işi özel birtakım teknik beceriler gerektirmektedir (Karip, 2009: 362).

1.1.1.1. Öğretmenin Görevleri

a. Öğretme Görevi: Öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak öğretim etkinliklerini planlamalı, uygulamalı ve değerlendirmelidir. Öğrencilerin daha etkin olarak katıldıkları yöntemlerde bile etkinlikleri seçme, düzenleme ve yol gösterme etkinliklerinden öğretmen sorumlu olduğu için başarı öğretmenin başarısı ile özdeşir.

b. Yönetim Görevi: Öğretmen sınıf içindeki etkinlikleri planlayıp düzenlerken aynı zamanda o sınıfın yönetimini üstlenmiş olur. Bunun yanı sıra öğretmen, diğer öğretmenlerle işbirliği hâlinde okulun yönetiminden de sorumludur. Dersliklerin, işliklerin, okuldaki araç ve gereçlerin farklı sınıflar arasında nasıl kullanılacağı bir planlama ve düzenleme gerektirir. Öğretmen bu planlama ve düzenlemeyi yapmakla görevlidir.

c. Mesleki Uzmanlık Görevi: Öğretmen öğreteceği konu alanının bilgilerine sahip olmalıdır. Alanında edindiği bilgilerle yetinmeyerek hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmalı ve konu alanındaki bilgi ve becerilerini güncellemelidir. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrendikleri yeni bilgileri birbirleri ile paylaşmalıdırlar.

d. Öğrenci Danışmanlık Görevi: Öğretmen gerektiği zaman öğrencileri ile konuşan, onlarla arkadaşlık kuran kişi olmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerin meslek ve kariyer seçimi ile ilgili onlara rehberlik etmek durumundadırlar. Öğrencileri ile bireysel olarak ilgilenerek, onların ilgi ve yeteneklerini keşfetmeye çalışmalıdırlar. (Köktaş, 2003: 66)

1.1.1.2 Bir Öğretmende Bulunması Beklenen Genel Özellikler

1. Ana dilini iyi kullanan, güçlü iletişim becerilerine sahip,
2. İnsanları ve mesleğini seven, topluma hizmet arzusunda olan,
3. Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen ve iyimser,
4. Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst bir dost ve sırdaş,
5. Öğrencilere karşı açık görüşlü, objektif, tarafsız, adil
6. Öğrencileri takdir eden, öven, yüreklendiren, ödüllendiren,
7. Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alarak görevini icra eden,
8. İçinde yaşadığı toplumun kültürünü oluşturan değerleri ve evrensel değerleri tanıyan,
9. Eğitim biliminin temel kavramlarını tanıyan,
10. Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemle araştırabilen,
11. Yaratıcı, esnek ve sorun çözücü,
12. Entelektüel yönü gelişmiş (okuyan, araştıran, düşünen),
13. Çocuk ve ergenin fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini ve sorunlarını tanıyan,
14. Çocuk ve ergenin toplumsal ve ailesel çevresini tanıyan,
15. Sabırlı ve duygularını kontrol altında tutabilen,
16. Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan,
17. Öğrencileri motive eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran,
18. Öğretim ve öğrenmeyle ilgili süreç ve yöntemleri bilen,
19. Değişme, yenilik ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen,
20. Her türlü değişme ve yeniliklerden haberdar olan,
21. Toplumsal değişmeleri anlayıp yorumlayabilen,
22. Bilgi kaynaklarıyla sürekli iletişim hâlinde olan,
23. Dünya ve toplum sorunlarına karşı duyarlı,

24. Yaşadığı toplumu ve çağı anlayıp yorumlayabilen,
25. Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleyen,
26. Öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlayan,
27. Demokrasiyi tüm kurum ve değerleriyle benimseyen,
28. Farklı inanç, görüş ve grupları uzlaştırabilen,
29. Çok kültürlü ortamlarda hizmet verebilen,
30. Yeni değerler geliştirilmesine öncülük eden biri olması öngörülmektedir (Şişman, 2008: 203-204).

1.1.1.3. Mesleğin İcrası Yönünden Özellikler

Mesleğin icrası sırasındaki özellikler aşağıdaki biçimlerde özetlenebilir:

1. Uzmanlık düzeyinin düşüklüğü: Öğretmenlik mesleğinin uzmanlığı diğer birçok mesleklerdeki gibi çok yüksek, zahmetli ve uzun bir öğrenimi gerektirmez. Bu yüzden de kısa süreli öğrenim onun uzmanlığının düzeyini düşürmüştür. Fakat bu açıklamalarımızda öğretmenlik mesleğinden söz ederken üniversiteyi dışarıda bıraktığımız, daha çok ilkokul ve ortaokul öğretmenliğinden söz ettiğimiz unutulmamalıdır.

2. Yaratılmamış bilgi: Öğretmenin mesleğinin icrası, yani öğretimde bulunması bilgi yaratmaz. Sadece bilgi öğrenciye aktarılır.

3. Soyutlanma: Öğretmen, işini icra ederken, diğer meslektaşlarından soyutlanmıştır. Bir kapalı oda olan sınıfta tek başına görevini sürdürür. Bu husus gerçekten öğretmenlik mesleğinin aleyhinedir. Çünkü öğretmen, mesleğinin icrasında diğer meslektaşlarının deneyimlerinden o anda yararlanamaz, onlarla iletişimde bulunamaz. Eğer üstün yetenekli fevkalâde bir öğretmen ise, öldüğü zaman onun sanatından hiçbir meslektaşı yararlanamayacaktır. Sanatı da öldüğünde onunla birlikte gidecektir.

4. Basit dil kullanma: Öğretmen, genellikle öğretimi sırasında ağır ağıdalı bir dil değil, basit bir dil kullanır. Esasen bu husus, öğreticilik bakımından da şarttır.

5. Değerlendirme güçlüğü: Öğretimin değerlendirilmesi, belirsiz bir süreçtir. Eğitimin amaçları, öğretimde başarıyı arttıran öğeler, basan ölçütlerinin neler olduğu konusunda çok az bir anlaşma vardır. Bunlar kişisel olarak yargılanır ve kişilere göre farklılık gösterir.

6. Bütüncül yönelim: Öğretmen, mesleğinin icrasında her öğrenciyi tüm bir kişilik olarak görür. Çocuğun yetişkin toplumunun değerleri için toplumsallaştırılmasında sorumluluğa sahiptir. Öğrencinin tüm bir kişilik olarak öğretmene yanıtı, öğretmenin kendi becerilerini denemek kadar doyum sağlaması yönünden de önemlidir (Tezcan, 1997: 240).

1.1.2. Öğretmen Yeterlik Alanları

Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. Yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (Şahin, 2004).

Bir öğretmenin mesleğini icra edebilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanını oluşturur. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği, tutum, davranış, bilgi ve becerinin kazanılması, öğretmen yetiştirme süreci kapsamının üç boyutlu olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Millî Eğitim Temel Kanununda tanımlanmış olan bu boyutlar şunlardır (Karip, 2009: 363):

1.1.2.1. Genel Kültür Bilgisi

Öğretmen geniş bir genel kültür bilgisine sahip olmak zorundadır. Çünkü öğretmen, öğrenciye çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek nitelikte yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. Bu da öğretmenin toplum yapısını, kültür değerlerini çevresinde olup bitenleri bilmesini gerektirmektedir. Bir öğretmenin sahip olması gereken genel kültür bilgisi yeterliğinin oranı % 12,5 olarak önerilmektedir. Öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir. Bu amaçla öğretmen yetiştiren programlarda bazı zorunlu ve seçmeli dersler yer almaktadır. Bunlar arasında Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Yabancı Dil, Bilgisayar gibi dersler sayılabilir (Celep, 2005: 27). Öğretmenin sadece

alanında uzman olması hiçbir şey ifade etmez. Önemli olan öğretmenin yakın çevresinden başlayarak ülkeyi ve dünyayı ilgilendiren çeşitli konularda öğrencilere yol gösterici, problemlere çözüm üretici olabilmesidir. Tüm bunların olabilmesi için de öğretmenin gündemi takip eden, gazete, dergi, kitap okuyan, araştırmacı bir ruha sahip olması gerekmektedir.

1.1.2.2. Alan Bilgisi

Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanır. Sınıf öğretmeni, fen bilgisi öğretmeni, Türkçe öğretmeni gibi. Dolayısıyla programda yer alan derslerin bir kısmı da bunu sağlamaya dönüktür. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekir (Şişman, 2008: 199).

Öğretmen özel alana ilişkin bilgi ve becerileri:

1. Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimlerde açıklama,
2. Farklı görüş, kuram, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama,
3. Öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme,
4. Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme,
5. Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirilecek programları kullanma ve geliştirme,
6. Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratma,
7. Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme biçiminde kullanır (Demirel ve Kaya, 2007: 401). Alan bilgisi yeterlik oranı % 62,5'tir (Celep, 2005: 28).

1.1.2.3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi

Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin ön koşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim işi için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğretebileceğini, öğrencilerin nasıl öğrenebileceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin, bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile

ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında öğretmen adaylarına, esas itibariyle öğretme ve öğrenme olmak üzere iki temel sürece ilişkin yeterlilikler kazandırılması amaçlanır (Şişman, 2008: 200). Genel olarak bir öğretmenin sahip olması gereken meslek bilgisi yeterlik oranı %25'tir (Celep, 2005: 28). Pedagojik formasyon olarak da adlandırılan öğretmenlik meslek bilgisi, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, rehberlik gibi derslerden oluşur (Karip, 2009: 363).

Bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme ve anlaması,
- Öğretimi planlama ve uygulama,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme,
- Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme,
- 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).

Millî Eğitim Bakanlığının yaptığı çalışmalar sonunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak oluşturulmuştur.

Öğretmen Yeterlikleri;

- Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,

- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır.⁷

1.1.3. Niçin Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen eğitim-öğretimde öğrenci ile birlikte temel unsurdur. Her ikisi birbirleriyle var olur. Öğrencilerimizin iyi yetiştirilmesi, eğitim etkinliklerinin verimli ve yararlı olması, eğitimde amaçlara ulaşılabilmesi ile eğitim politikalarının hedeflerine varılabilmesi her şeyden önce iyi yetişmiş ehliyetli öğretmenlerin varlığıyla mümkündür (Celkan, 1989: 163).

Öğretmenin; bilgiye ulaşma sürecinde sorumlu olduğu öğrencilere rehberlik etmesi, öğrencilerini yönlendirmesi, alanı ile ilgili en son gelişmelerden haberdar olması, eğitim sürecini etkili bir şekilde yönetmesi, okulundaki öğretmen ve idarecilerle işbirliği yapıp velilerle irtibat hâlinde olması beklenir. Zaten bir öğrenci velisi, çocuğu okula başlamadan en başarılı sınıf öğretmenini tespit etmeye çalışır ve en iyi sınıf öğretmenin sınıfına çocuğunu kaydettirmek ister. Çocuğun ailesinden sonra en çok zaman geçireceği okulu elbette ki önemlidir. Birey yaşama dair öğreneceği birçok şeyi okul sıralarında öğrenir. Aileler de dolayısıyla çocuklarını teslim ettikleri kişilerin donanımlı olmasını ister. Tüm bunların doğal bir sonucu olarak eğitim öğretim

⁷ MEB. (t.y). Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2010, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/index-arsiv3.htm>

sürecinde önemli roller üstlenen öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin sorgulanması, eleştirilmesi kaçınılmazdır. Çünkü öğretmen yeterlikleri yalnızca öğretmene değil öğretmenle birlikte öğrencilere, velilere, okula ve çevresine de olumlu katkılar sağlar.

1.1.4. Öğretmen Yeterliklerini Geliştirme ve Uygulama Süreci

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 45'inci maddesi hükümleri kapsamında, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir dizi çalışma yapılmış olup, bu kapsamda oldukça önemli birikimler sağlanmıştır. Öğretmen yeterlikleri konusu, Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında da projelendirilmiştir.

Temel Eğitime Destek Projesi, Avrupa Birliği Komisyonu ile T.C Hükümeti arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan Finansman Anlaşmasıyla yürürlüğe girmiştir. Projenin genel amacını; "Yoksulluğu azaltma perspektifinde, eğitim seviyesini artırarak, eğitim kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirmek, en dezavantajlı kırsal, şehirsiz bölgeler ve gecekondularda nüfusun hayat şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen arzının iyileştirilmesini desteklemek" oluşturmaktadır.

Proje faaliyetlerine 2002 yılı Eylül ayında başlanılmıştır. Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP); Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim olmak üzere 5 bileşenden oluşmaktadır. Öğretmen Eğitimi bileşeni ile ilgili proje çalışmalarının sorumluluğunu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiştir.

Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan bu çalışmada bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla, Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili ülkemizde Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED tarafından daha önce hazırlanan çalışmaların tümü ile Proje sekreteryası tarafından hazırlanan 5 ülkeye (İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlik dokümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bu çalışmada 21. yy. da öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz? gibi sorulara yanıt aranmıştır.

Yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri;

- Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,
- Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- Program ve İçerik Bilgisi,

olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2008).

İngiltere’de CATE standartlarında (Council for the Accreditation of Teacher Education) öğretmen yeterliği; 1) program alan bilgisi 2) öğrenme içeriği 3) öğrenci öğrenmesini planlama 4) öğrenci öğrenmesini ölçme ve değerlendirme 5) kendi öğretimini değerlendirme ve 6) meslekî ilişkiler olmak üzere altı ana başlıkta açıklanmıştır. (Şeker, Deniz ve Görgeç, 2004)

1.1.5. Özel Alan Yeterlikleri

Türk Millî Eğitimi’nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda “Öğrencinin öğrenim kalitesini arttırmaya” ve “öğretmenlerin statülerini geliştirmeye” yönelik hazırlanan eğitim reformu, öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tanımlanması, okulların fizikî mekân ve öğretim teknolojilerinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar bütüncül bir anlayışla sürdürülmektedir.

Geliştirilen öğretim programlarının öğrenme-öğretme ortamına yansımadaki en temel unsur; yaratıcı, entelektüel merak sahibi, araştırmacı, yenilikçi, iş birliği yapabilen, öz güven sahibi öğrenciler yetiştirme yeterliklerine sahip, öğrenmeyi öğreten öğretmenlerdir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda; öğretmenlik mesleğinin bir “ihtisas mesleği” olduğu, öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyondan oluştuğu ve bu alanlara ait niteliklerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından saptanacağı hükme bağlanmıştır. Bu hüküm çerçevesinde “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, bilimsel araştırma yöntem ve süreçleri kullanılarak ilgili tüm paydaşların görüş ve önerileri alınarak, 6 ana yeterlik,

31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiş ve 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır.

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

Özel alan yeterliklerine ilişkin çalışmalar, 2004 yılında başlamıştır. İlköğretim öğretmenlerine yönelik olarak 14 alanda "Özel Alan Yeterlikleri" taslakları hazırlanmış, bunlardan Türkçe ve İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri 5 Haziran 2008, diğer alanlara ilişkin özel alan yeterlikleri ise 25 Temmuz 2008 tarihli Bakan onayıyla yürürlüğe girmiştir.⁸

1.1.5.1. Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan *Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*, Bakanlık Makamının 04.06.2008 tarih ve 1835 sayılı onayı ile yürürlüğe konulmuştur.

Nitelikli, üretken, bilime ve sanata değer veren, toplumsal değerlerimizi özümsemiş bireyler yetiştirebilmemiz, bizim niteliklerimizle birlikte sahip olduğumuz yeterliklerin farkında oluşumuza ve bunları sürekli olarak geliştirme çabamıza bağlıdır. Eğitim öğretim sürecinin çok değişkenli ve karmaşık yapısı nedeniyle, meslektaşlarımızın gelişim alanlarını belirlemede güçlük çektiklerini bilmekteyiz. Bu değişkenler arasında öğretim programları, okulun fiziksel koşulları, öğrencilerin bireysel özellikleri ve en önemlisi öğretmenlerin farklı niteliklere sahip olmaları sayılabilir.

Öğretmenin kendi gelişim alanını belirleyip, bu alanda gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri” geliştirilmiştir. Bunlardan Özel Alan Yeterlikleri, alanlara özgü olarak, öğretmenlere

⁸ MEB. (t.y). Erişim Tarihi: 12 Mayıs 2010, <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html>

gelişim hedefleri göstermek için hazırlanmıştır. Genel ve Özel Alan Yeterlikleri bir bütün teşkil eder ve birlikte değerlendirilmeyi gerektirir.

Geliştirilen Özel Alan Yeterliklerinde;

- yeterlik alanı,
- kapsam,
- yeterlikler,
- performans göstergeleri,

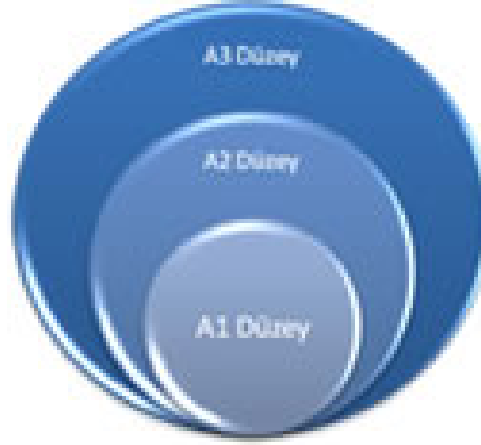
bulunmaktadır.

Her bir yeterlik için, A1, A2, A3 olarak düzeylendirilen performans göstergeleri belirlenmiştir. Performans göstergelerinde ilköğretim programları esas alınmıştır.

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

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

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



Şekil 1.1. Performans Göstergeleri Halkası

Performans göstergelerinin A3 düzeyi, en üst düzey olarak gösterilmişse de gelişimin üst sınırı değildir.⁹

Devlet Planlama Teşkilatı, ülkemizin hızlı bir şekilde kalkınmasını sağlamak, birçok alanda kalkınmayı planlı olarak yürütmek ve dönemlik kalkınma planları hazırlamakla yükümlüdür. Kalkınmada önemli yeri olan eğitimin vazgeçilmezi öğretmen dolayısıyla öğretmen yeterlikleri 2007-2013 dönemini kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planında ele alınmıştır. Dokuzuncu Kalkınma Planının öğretmen yeterlilikleri ile ilgili maddeleri aşağıda sunulmuştur:

Madde-239. Eğitimin hemen her kademesinde, ayrılan kaynaklarla öncelikle artan öğrenci sayılarının doğurduğu zorunlu ihtiyaçlar karşılanabilirken, eğitimde nitelik sorunu önemini korumaktadır. VIII. Plan döneminde eğitim yatırımlarına özel sektör desteği önemli boyutlara ulaşmış, okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yaygınlaştırılmış ve müfredat geliştirme çalışmalarına hız verilmiştir.

Eğitimde kalitenin artırılabilmesi için yenilenen müfredat programları ve öğretim yöntemlerine uyumlu olarak fiziki altyapı, donanım ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve eğitime ayrılan kaynakların daha etkin kullanımı ihtiyacı devam etmektedir.

Madde-591. Müfredat programlarındaki ve eğitim yöntemlerindeki değişiklikler dikkate alınarak öğretmen yeterlilikleri sürekli olarak geliştirilecek, gereken

⁹ MEB. (t.y). Erişim Tarihi: 15 Nisan 2010, <http://otmg.meb.gov.tr/alanturkce.html>

yeterliliklerin kazandırılabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemler uygulanacaktır.¹⁰

1.1.5.2. Türkçe Dersinin Önemi

İlköğretim okullarımızda Türkçe derslerinin genel amaçları, öğrencilerin anlama anlatma gücü ile dilbilgisi ve yazı gücünü geliştirmek; öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı ile zevkini vermek; öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek; Türkçeyi doğru ve etkili olarak kullanma becerisi kazandırmak; dilimizi sevdirmek şeklinde özetlenebilir. Türkçeyi iyi kullanabilmek gerek okul yıllarında gerekse bütün hayat boyunca öğrenmenin temelidir. Ayrıca, Türkçeyi iyi kullanabilmek bir iş ya da meslek sahibi vatandaş, bir aile ve toplum üyesi olarak hepimiz için büyük önem taşır. Bu bakımdan ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminin özel bir yeri vardır (Öz, 2003: 2).

Türkçe öğretim programının özünde olan yaşamsal amaçlara hizmet etmesi boyutu hayatımızda önemli bir yere sahip olan iletişim becerileri gibi daha birçok beceri Türkçe dersinde kazandırılır. Sınıf ortamında ya da okulda yapılan münazaralarla topluluk önünde konuşabilen, bir durum karşısında çıkarımlar yaparak karar verebilen; drama etkinlikleriyle anne-baba, polis, doktor, öğretmen gibi rolün gerektirdiği davranışı sergileyip dili etkili kullanabilen, girişken, hayatı boyunca birkaç kez yazmak durumunda kalabileceği dilekçeyi dahi isteklerini en iyi şekilde ifade ederek yazabilecek bireylerin yetiştirilmesi Türkçe dersinin ilgi ve sorumluluğu altındadır.

Türkçe dersi, çeşitli düzeylerde okuma ve yazma becerisi yanında, düşünme faaliyetlerini ve duyuşsal davranışları da içine alan çok yönlü bir derstir, ilkokulların ilk sınıflarında bu dersin beceri yönü daha belirgindir. Örneğin, bu dönemde çocuk okuma yazmada temel becerileri geliştirmek ihtiyacındadır. Bu nedenle öğretmen, ilk yıllarda zamanının büyük bir kısmını okuma ve yazma becerilerinin sağlam bir şekilde kazandırılmasına ve yerleştirilmesine ayırmak zorundadır. Bununla birlikte, bu dönemden başlayarak Türkçe dersleri düşünme gücünün de gelişmesine yardım eder. Bu dersler sırasında, öğrencilerin kelime hazineleri genişler; yeni kavramlar öğrenilir; olaylara, insanlara ve çevreye değişik açılardan bakma yeteneği gelişir; hayal gücü

¹⁰ DPT. (t.y). Erişim Tarihi: 24 Nisan 2010, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp>

kuvvetlenir. Öte yandan, öğrenciler okudukları ve dinledikleri yazılardaki insan ve bazı olaylara karşı duygusal tepkiler gösterirler. Bazı olaylara üzülmüşler; bazı olaylar onları sevindirir. Bazı insanları, kahramanları daha çok beğenirler. Böylece, Türkçe dersleri öğrencilerin duygusal gelişmelerine de yardım eder (Öz, 2003: 3).

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,

2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,

3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,

5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,

6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,

8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,

9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,

10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11.Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır. ¹¹

Türkçe derslerinde belirlenecek eğitim amaçlarının doğru tespiti ancak bu sahada yapılan akademik çalışmaların artması ve elde edilecek sonuçların programlara yansıtılması ile mümkündür. Öğretim amaçlarının belirlenmesi süreci sadece planlama uzmanlarının çözebileceği bir problem değildir. Alan uzmanlarının hazırlayacağı konu tasnifleri de öncelikli olarak dikkate alınması gereken çalışmalar arasında yer almalıdır. Eğitim programı içerisinde yer alacak konu başlıklarının tartışmaya yer vermeyecek şekilde açık ve eksiksiz olarak hazırlanması programın başarısını da beraberinde getirecektir (Temizyürek, Balcı, 2006: 461).

Temel Beceriler: Temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik¹²

¹¹MEB. (t.y). Erişim Tarihi: 15 Mart 2010, <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=linkler>

¹²MEB. (t.y). Erişim Tarihi: 25 Mart 2010, <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=linkler>

Abdurrahman Güzel Türkçe öğretmenliği bölümlerinde hedef kitlelere göre üç anabilim dalının *Temel Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı*, *Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı*, *Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı* olarak düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır.

a. Temel Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Temel Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalının hedef kitlesini kısaca aşağıdaki başlıklar hâlinde toplamak mümkündür:

1. Okul öncesi (4-6 yaş) dönem.
2. İlköğretim birinci kademe (1-5.sınıflar).
3. Okuma-yazma bilmeyen ya da yetersiz olan yetişkinler.
4. Türk Cumhuriyetleri ve topluluklarından gelen ilköğretim seviyesindeki soydaşlar.

b. Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

c. Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın hedef kitlesi aşağıdaki şekilde belirlenebilir:

1. Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar,
2. Yurt dışındaki iki dilli Türk çocukları,
3. Yüksek öğrenim yapmak üzere başka ülkelerden yurdumuza gelenler,
4. Türk Cumhuriyetleri ve Türk Topluluklarından öğrenim için yurdumuza gelenler,
5. Dünya ülkelerindeki Türkoloji Merkezleri (TÜBAR, 2010).

Şu an uygulamada olan Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalına kabul edilecek Türkçe Öğretmeni adaylarının sahip olmaları beklenen, alana özel yeterlikler beş ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar:

1.1.5.3. Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme

Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır.

Planın Önemi: Plan, önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağı, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceği önceden tasarlanıp kâğıt üzerinde saptanır. Eğitim-öğretim konusuna giren etkinlikler, geliştirici niteliklere göre dikkatle seçilir, bu konuların hangi eğitim ve öğretim hedeflerini gerçekleştireceği önceden belirlenir. Bu şekilde eğitim-öğretim etkinlikleri içinde ne öğretileceği öğrencilerce birlikte planlanır ve onların neleri öğrenecekleri önceden bilinir. Öğretimde ne öğretileceği öğrenciler tarafından açıkça bilinmeli ve onlarla birlikte planlanmalıdır.

Plan Yapmanın Gerekliliği: Eğitim-öğretim kurumlarında eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girmek yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden gereklidir. Eğitim ve öğretim planlı, programlı olarak yapılan geliştirici bir çalışmadır. Eğitim-öğretimin etkin, verimli olabilmesi planlamaya gereken önemin verilmesi ve öğretmenlerin sınıflarına hazırlıklı girmeleri ile olanaklıdır.

Planlarda aşağıdaki temel ilkeler göz önünde bulundurulur:

a) Planlar; çağdaş eğitimin gereklerine uygun olarak öğrenci merkezli, bireyselleşmiş öğretim, tam öğrenme, aktif öğrenme-öğretme ve disiplinleri arası çalışmaları esas alan uygulanabilir etkinliklere dayalı olmalıdır.

b) Planlama çalışmalarında öğrenme-öğretme süreci, etkin hâle getirilerek eğitimdeki yeni gelişmeler, çevre özellikleri, öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri (fiziksel, duygusal, bilişsel ve psikomotor) ile okul-çevre ilişkileri göz önüne alınmalıdır.

c) Plan, standart değil, gerektiğinde konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte olmalıdır.

d) Plan, Eğitim-öğretimin hedeflerine ve öğretim kurumlarının özel amaçlarına uygun olmalıdır.

e) Planda öğretim programlarına göre konular belirlenir. Ayrıca konuların işlenişinde kullanılacak öğrenme-öğretme yaklaşımları, araç-gereç, kaynaklar, öğrenci etkinlikleri, gezi, gözlem ve deneyler göz önünde bulundurulur.

f) Her plan belli bir süreyi kapsayacak şekilde olur.

g) Plan, öğretimin niteliğine ve seviyesine, konuya, öğretim dalına ve amacına uygun olur (MEB, 2003).

Eğitim araç ve gereçler kazanımlara daha kısa zamanda ulaşmayı ve öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlama açısından çok önemli görülmektedir. Öğretmenlerin bu amaçla çeşitli öğretim materyallerinden yararlanmaları ve sınıf içinde çoklu ortam oluşturmaları gerekir. Kullanılan öğretim materyalleri ile başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu gözlenmektedir, bu nedenle öğretmenlerin araç ve gereç kullanmaya özen göstermeleri gerekir. Türkçe derslerinde kullanılması önerilen araçlar görsel, işitsel ve görsel- işitsel olmak üzere genelde üç grupta toplanmaktadır (Demirel, Şahinel, 2006: 56).

1.1.5.4. Dil Becerilerini Geliştirme

Dil becerilerini geliştirme 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.

Gerek anadili gerekse yabancı dil eğitiminin temel hedefi bireylerin dil becerilerini geliştirmektir. Dil becerileri genel olarak ikiye ayrılır: anlama becerileri, anlatma becerileri. Anlama becerileri okuma, dinleme ve görsel okuma; anlatma becerileri ise konuşma, yazma ve görsel sunudur. İletişim bakımından ise dil becerileri yazılı, sözlü ve görsel dil becerileri olarak üçe ayrılır. Yazılı dil becerileri okuma ve yazma; sözlü dil becerileri dinleme ve konuşma görsel dil becerileri ise görsel okuma ve görsel sunudur. İlk kazanılan dil becerisi dinlemedir. Yazma becerisinin kazanılması dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşir (Kırkkılıç ve Akyol, 2007: 49).

Dil bilgisi öğretimi, sesleri, kelimeleri, cümleleri kapsar, daha doğru ve kusursuz düşünmemize yardımcı olur. Trafikte akışın kolay ve hızlı sağlanabilmesi için trafik

kurallarına ihtiyaç olduğu gibi, yazılı ve sözlü anlatımda da etkili ve güzel konuşmanın en önemli unsuru dilin kurallarına göre hareket etmektir (Ünalın, 2001: 136).

1.1.5.5. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme

Dil gelişimini izleme ve değerlendirme Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.

Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne ölçüde ulaşılabildiğini anlamak için, öğrenci beceri ve davranışlarının değerlendirilmesi gerekir.

Değerlendirmenin Yararları

Öğrencilerin seviyelerini, amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştıklarını belirlemeye yarar.

- Öğretmenin izlediği yolun, yaptığı öğretim çalışmalarının verimini ölçmeyi sağlar. Böylece yeni önlemler almaya, yeni yöntemler ve çalışma planlamaya götürür.
- Daha geniş ölçüde düşünüldüğü zaman, programların geliştirilmesin yol gösterici olur.

Ölçme ve değerlendirme, sadece not vermek değil, öğrencilerin eksiklerini anlamak ve tamamlamak amacını da güder (Ünalın, 2001: 150).

Türkçe dersinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınabilir. Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi, öğretim açısından yararlı olacaktır. Bu amaçla eğitim ve öğretim süreci başında öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumları belirlenebilir. Öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin performansları çeşitli ölçme araçları kullanılarak ölçülebilir. Bu belirlemeler için tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarı gibi araçlar kullanılır. Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir (Yıldız: 2008: 355).

1.1.5.6. Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma

Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma Türkçe öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

Okul; öğrenci, öğretmen, yönetici, aile ve çevresi ile bir bütündür ve hepsi de birbirini etkileyen yapı taşlarıdır. Eğitim, okulun yanı sıra ailede de verilir ve okulda öğrenilenler evde pekiştirilir. Olumlu aile katkısı, öğrenci başarısında çok önemlidir. Okul-aile işbirliği yeterli düzeyde sağlanabilirse öğrencilerin başarısı, motivasyonu, derse katılımı, sınıf ve okul kurallarına uyumu, sosyal ilişkileri, duygusal gelişimleri, kendilerine güvenleri gibi önemli konularda olumlu davranışlar sergilendiği görülmektedir. Okul ve aile birbirleriyle bütünleşmiş iki kurumdur ve öğrenciler aynı gün içerisinde bu iki farklı dünyada yaşarlar. Okulda yaşanan olumlu ya da olumsuz durumlar öğrencinin ev yaşantısına, ailede yaşananlar da okuldaki davranış ve başarısına büyük ölçüde etki etmektedir. Okul çevresi ile bir bütündür, tek başına bağımsız bir kurum olarak varlığını sürdürmez. Yapısı gereği hem çevrenin eğitime katkı sağlamak hem de çevrenin okuldan beklentileri doğrultusunda öğrencilerin eğitim vermek durumundadır. Okul hem çevrenin kalkınmasına katkı sağlayan hem de çevreden destek alan bir kurumdur (Oktay 2009: 354).

Okullarda yapılan törenler, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği ile 25 / 1 / 1985 tarihli ve 85 / 9034 sayılı Türk Bayrağı Tüzüğü hükümlerine göre yürütülür. Okullarda kutlanacak Millî Bayramlar ve Yerel Kurtuluş Günleri yasalarla belirlenmiştir; okullarda millî bayramlar ve yerel kurtuluş günlerinin kutlanmasında şu hususlar göz önünde bulundurulur;

a. Okullar, millî bayramlar ve yerel kurtuluş günlerinin kutlanması ile ilgili okul içi ve okul dışı etkinliklere bütün imkânlarıyla katılırlar. Millî bayramlar ve yerel kurtuluş günlerinde öğretmen ve öğrenciler kendilerine verilen görevleri yaparlar.

b. Okullar, yaz tatiline rastlayan kutlamalara, kutlama komitesince hazırlanan programa göre temsili olarak katılırlar.

c. Okullar, kutlamalarda ilgili mevzuat hükümlerince donatılır. Büyük yerleşim merkezlerinde okulların bütünüyle katılamaması durumunda törenler okullarda

yapılır. Bu törenlerde ilgili mevzuatta belirtilen esaslara göre hareket edilir (Ada ve Küçükali, 2009: 235).

Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini kavraması çok önemlidir. Millî şuurun oluşması vatan ve millet sevgisinin pekiştirilmesi için okulda yapılacak törenler, programlar çok iyi hazırlanmalı mümkünse aileler de davet edilmelidir. Öğretmenin öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda vereceği görev çocuğun öz güveninin gelişmesi, sosyalleşmesi adına önemlidir. Okullardaki etkinliklerde Türkçe öğretmenin organize edici ve yönlendirici konumda olmasından dolayı Türkçe öğretmeni bu alanda kendini geliştirmeli, yapılacak organizasyonları halka da açabilmelidir.

1.1.5.7. Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama

Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama, Türkçe öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.

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 kurumunu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ve ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır (MEB, 2008).

Mesleki gelişim, eğitimcilerin öğretmenliklerini öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak yerine getirmeleri ve bunu meslekleri boyunca devam ettirdikleri bir işlem olarak tanımlanabilir. Öğretmenin bir profesyonel olarak mesleki gelişimi önemlidir. Öğretmenin değişimlere uyum sağlamak, günün yeterliliklerine sahip olmak ve bunları sınıfına aktarmak gibi sorumlulukları vardır. Mesleki gelişimi için gerekli çabaları göstermediğinde mesleğini başarı ile yürütmesi imkânsız olacaktır (Oktay, 282).

Günümüzde, eğitimin genel hedefi, bireyleri çağın şartlarına ve bireysel ihtiyaçlara göre yetiştirmektir. Bu yetiştirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmede kullanılan eğitim-öğretim ortamlarının etkili olarak planlanması gerekir. Bu planlamalar

neticesinde, öğrencilerde kalıcı izli davranış değişiklikleri meydana gelir. Belirtilen kalıcı izli değişiklikleri oluşturulurken eğitim teknolojisi mutlaka kullanılmalıdır.

Bilişim teknolojileri toplumun hemen hemen her kesiminde kullanılır, teknolojik gelişmeler eğitim sistemini de etkiler. Bilişim toplumlarında bireyleri yetiştirirken bilimsel ve teknolojik desteğe ihtiyaç vardır. Bilişim teknolojileri sayesinde klasik eğitim anlayışı yavaş yavaş ortadan kalkmış ve yerini, günün 24 saatinde eğitim imkânı sağlayan sistemler almıştır. Bunun sonucunda eğitimde fırsat eşitliği bir ölçüde sağlanmış olur.

Eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenler, bilişim teknolojileri etkin olarak kullandığı zaman toplumun genel ihtiyaçlarını sağlamış olurlar. Bu ihtiyaçlar sağlanırken, bilişim ve eğitim birlikte hareket etmelidir. Bu nedenle bilişimi etkin kullanan eğitimcileri yetiştirmek gerektirir; çünkü öğretmenler, bilimi ve teknolojiyi etkili olarak kullanamazlarsa çağın gerektirdiği nitelikte bireyleri yetiştiremezler (İşman, 2008: 79).

Bir öğretmen üniversitede aldığı eğitimle yetinip alanı ile ilgili yeni gelişmelerin takipçisi olmuyorsa, en son gelişmeleri kitaplardan, dergilerden değil de çevresinden duyuyorsa o öğretmenin verimli olması elbette ki beklenemez. Öğretmen her zaman meslektaşlarıyla yakın ilişkiler içinde olmalı, alanla ilgili gelişmelerden haberdar olmalıdır. Türkçe dersini en verimli şekilde yürütmek için çeşitli yayınları takip etmek, alanla ilgili sosyal kültürel faaliyetlere katılmak bir Türkçe öğretmenin en önemli görevlerinden olmalıdır. Unutulmamalıdır ki gelişen ve değişen şartlara uyum sağlayabilen bireyler hep bir adım öne geçmişlerdir.

1.2.TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHİ

Eğitim kurumları da diğer sosyal kurumlar gibi toplumun ihtiyaçlarına cevap verdiği müddetçe yaşamakta, ihtiyaca cevap vermediği zaman ya değişikliğe uğramakta ya da diğer bir yenisine yerini terk etmektedir. Eğitim reformlarındaki bu değişiklikler gerçekleşirken önemli bir ana problemle karşılaşmaktadır. Bu ana problem eğitimin görevi içinde belirlemektedir. Eğitimin bir görevi milletlerin, toplumların ve fertlerin gelecekte daha müreffeh, daha rahat bir hayat yaşaması için ekonomik, teknolojik ve sosyal yeni gelişmeleri içine almak ve çocuklara aktarmak, diğer bir görevi de o

milletin, o toplumun mevcut değerlerinin gelişmeye engel olmayanların gelecek nesillere aktararak o milletin, o toplumun sürekliliğini temin etmektir. Eğitim reformlarını gerçekleştirenler kuracakları yeni eğitim kurumlarında o toplumun mevcut değerlerinden gelişmesine engel olmayacak olanları ve özellikle o toplumu diğer toplumdan ayıran ve o topluma, ayrı bir toplum ayrı bir millet damgasını vuran, diğer bir deyişle o milleti başka milletlerden ayıran bir tabu olan değerlerini gelecek nesillere aktarmak yeni gelişmeleri özellikle teknolojik gelişmeleri bünyesi içine almak problemlerini çözecek özellikleri gözden uzak tutmamalıdır (Koçer, 1974: 65).

1.2.1. Osmanlılar Döneminde Öğretmen Yetiştirme

Tanzimat yıllarındaki Batılılaşma hareketlerine gelinceye kadar Osmanlı Devleti'nin esaslı bir maarif politikası olmamıştır. Eğitim öğretimin her kademesindeki öğretmenler medrese tahsili görmüş kişilerdi. 1773'te deniz subay ve mühendisi yetiştirmek için açılan "Mühendishâne-i Bahrî-i Hümayun" ile yine orduya kara subay ve mühendisleri yetiştirmek üzere 1796 yılında açılan "Mühendishâne-i Berrî-i Hümayun"un dışında Batılı anlamda okullar henüz açılmamıştı. İmparatorluğun gerileme sebeplerinden birine çare olmak amacıyla eğitim öğretim öncelikle askerî okullarda ele alınmış, ancak 1846 da Sultan Abdülmecid'in arzusu ile kurulan "Meclis-i Maarif-i Muvakkat" maarife ciddi olarak el atmıştı. O güne kadar medresenin kendi bünyesindeki dereceleri dışında Osmanlı Maarifinde herhangi bir kademe esası yoktu. İlk defa bu meclis maarifi ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kısma ayırmış ve öğretmen yetiştirmek üzere açılan okulların derece, müfredat programı, öğretim metotları gibi unsurlarının tespitinde bu kademelendirme esas alınmıştır.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının ilki, Mustafa Reşit Paşa'nın yardımı ile Maarifçi Kemal Efendi tarafından "Darülmüallimin-i Rüşdî" adıyla 16 Mart 1848 de açılmıştır. Darülmüallimin-i Rüşdî'nin (Orta Öğretmen Okulu) açılması Batılı anlamdaki sivil maarif hareketlerinin ilk belirtisi olmuştur. 1870 de ise kız rüşdiyeleri ile sıbyan okullarına öğretmen yetiştirmek maksadıyla yine bir yükseköğretim kurumu niteliğinde olan üç yıl öğrenim süreli "Darülmüallimat" açılmıştır. 1869 yılında Darülmüallimin-i Aliye açılmıştır (Celkan, 1989:163-164).

1.2.1.1. Osmanlı'da Ev Mektebi Örneği

İstanbul'da evlerinde kız çocuklarına Kur'an-ı Kerim okumayı ve dinî bilgileri öğreten bazı kadınlar kendi olanaklarının yeterli olmadığını belirterek, harap olmuş olan evlerinin devlet tarafından onarımı için Evkaf Nezareti'ne dilekçeler vermişlerdir. Bu şekilde, evlerinin bir odasında kızlara *Kur'an* okumayı öğreten dört kadının adı geçmektedir. Konu Meclis-i Ahkâm-ı Adliye'de görüşülmüş ve bu öğretici kadınların evleri "sıbyana mahsus mektep" olarak nitelendirilmiş ve onarımının Devletçe yapılmasının uygun olacağı görüşüne varılmıştır. Meclis-i Ahkâm-ı Adliye, bu görüşünü Sadarete, yani Başbakanlığa bildirmiş, Sadrazam da aynı görüşe katılarak onu Padişaha sunmuştur. Sonunda Padişah da bu evlerin "kızlara mahsus mektep" olduğunu belirterek Devletçe onarılmaları için İrade (gereğinin yapılması emri) yayınlamıştır. Kadın öğretmenli ev sıbyan mektepleri, özellikle eğitimleri çok ihmal edilen kız çocuklarına ve kadınlara yüzeysel de olsa bazı bilgiler öğretmekte yararlı olmuşlardır. Kadın öğretmenli ev sıbyan mekteplerine, Osmanlıda olduğu gibi, ABD, Fransa eğitim tarihlerinde de rastlanır. Kuşkusuz bu, örgün eğitimin henüz yeterince gelişemediği geleneksel toplumlarda rastlanan, örgün ile yaygın eğitimin ikisinin de bazı özelliklerini taşıyan bir öğretim biçimidir.¹³

1.2.2. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme

1. İlk yıllarda tip ve programlar bakımından sınırlı olan öğretmen kaynakları giderek çoğalmış ve çeşitlilik göstermeye başlamıştır.
2. Türkiye, daha iyi ve daha uygun öğretmeni yetiştirme konusunda sürekli arayış içinde olmuştur.
3. Köye öğretmen yetiştirme konusu, ayrı bir politika olarak uzun yıllar sürdürülmüştür.
4. Öğretmen yetiştiren okullar, Cumhuriyetin ilk yıllarında büyük kentlerde veya yurdun daha çok batı bölgelerinde açılmış iken zamanla bu tür okullar yurdumuzun her yöresinde açılmaya başlanmıştır.
5. Öğretmen gereksiniminin karşılanamaması nedeniyle, sık sık geçici çözüm yollarına gidilmiştir. (Hızlandırılmış eğitim, geçici vekil öğretmen, mektupla öğretim

¹³ AÜ. (t.y). Erişim Tarihi: 12 Mayıs 2010, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1272/14642.pdf>

vb. bu uygulamalar arasındadır. 1970'li yılların ikinci yarısında eğitim enstitülerinde uygulanan hızlandırılmış eğitim, öğretmen yetiştirme tarihinde en olumsuz yöntem olarak bilinmektedir.

6. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri sürekli olarak uzatılmış ve 1739 sayılı yasa ile yükseköğrenim düzeyine çekilmiştir.

7. Millî Eğitim Temel Kanunu ile her düzeydeki okul öğretmenlerinin genel kültür, özel alan bilgisi ve meslek formasyonu bakımından dengeli biçimde yetiştirilmeleri yasal bir esasa bağlanmıştır.

Bununla birlikte öğretmen eğitiminde hem niceliği hem de niteliği artırma yönündeki çabalar bugün de eğitim kamuoyunun önünde önemli bir gündem maddesi olarak yerini korumaktadır (Yök, 2007).

II. Heyet-i İlmiye'de alınan kararla Darümuallimin'i Âliye 1924 de "Yüksek Muallim Mektebi" adını almış ve İstanbul Darülfünunu'na bağlanmıştır, daha sonra da "Yüksek Öğretmen Okulu" adını almıştır. 1959 yılında Ankara'da, 1964'te İzmir'de birer yüksek öğretmen okulu daha açılmış, 1974'te ise bu okullar öğrencisinin azalması ve bekleneni verememesi yüzünden kapatılmıştır. 1977-1978 ders yılında öğrenim süreleri 4 yıla çıkarılan Gazi, Buca, Necatibey, Diyarbakır, Selçuk, Fatih, Samsun, Edirne ve Kâzım Karabekir Eğitim Enstitüleri 80-1981'de yüksek öğretmen okuluna dönüştürülmüştür. Cumhuriyet döneminde orta öğretmen okullarının ilki 1926'da Konya'da açılmış, bu okul 1928'de Ankara'ya taşınarak Gazi Pedagoji Enstitüsü adını almıştır. Sonraları Eğitim Enstitüsü adını alan Orta Muallim Mekteplerinin 1940lardan itibaren sayısı çoğaltılarak bölümlere göre öğrenim süreleri 2 ila 3 yıl arasında değiştirilmiş, 1968-1969 öğretim yılından itibaren de bütün bölümlerin öğrenim süreleri 3 yıla çıkarılmıştır. 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile eğitim enstitüleri de kaldırılmış, öğretmen yetiştirme işi üniversitelere devredilmiştir (Celkan, 1989: 165-166).

Ünlü Amerikan eğitimcisi John Dewey 1924 yılında Türkiye'ye davet edildi. Dewey Türkiye'deki durumu inceleyerek, önerilerini bir rapor hâline getirmiştir. (Kaya, 2009: 88) 26 Ağustos tarihli bir gazetede yer alan bir röportajda John Dewey:

- Talebe ile hayatın, muhitin irtibatı temin edilmelidir.

- Orta mektep mezunları yüksek okullara giremeseler bile hayata hazırlanmış ve bir meslek seçtirilmiş olarak çıkmalıdır. İlkokullar, yaşları küçük olduğu için bir mesleğe hazırlanma yerine onlarda şahsî teşebbüsü geliştirilmelidir. Bu muallimlere aittir. Onlar, memleketin ihtiyaçlarını daha iyi bilirler. Çocukların yalnız hafızalarına yüklenmemelidir. El işlerine önem verilmeli, köy hayatı ile irtibat kurulmalıdır. Örneğin, buğday yetiştiren bir çevrede teoride tohum ve türleri gösterilerek, toprağın, havanın, iklimin hayat durumu üzerindeki etkisi öğretilerek, ziraat, alet edevat yine aynı surette amelî olarak gösterilmelidir.

- Okul binaları, öğretime elverişli olmalı ve oyun yerleri bulunmalıdır.

- Türkiye'de idare sistemi cumhuriyettir. Halk kendisini bizzat idare edecek. Böyle toplumlarda çocuklar müteşebbis olmalıdır. Ancak, mutlakiyet idarelerinde çocukların pasif yetişmeleri elzem edilir. Bunu temin talebeden ziyade muallime aittir (Ata, 2001).

Öğretmenlik mesleğinin ülkemizde ortaya çıkışını Erol Güngör şu sözlerle ifade etmektedir:

"Türkiye'de öğretmen meselesi ilk defa batılı veya modern tarzda öğretimin girişiyle ortaya çıkmıştır, çünkü o zamana kadar yürüyüp gelen din eğitimi ve öğretimi dışında yeni bir tahsil ve bu tahsili verecek yeni insanlar söz konusu oluyordu. Bu yüzden öğretmen yetiştirmenin başlangıcını, maarif ıslahı hareketlerinin başladığı zamana götürebiliriz. Medresenin dışında okullar çoğaldıkça bunlar için öğretmen bulmak da bir problem teşkil ediyordu. Fakat bu okullar uzun süre medrese alışkanlığının tam dışına çıkamamış ve tedrisat büyük ölçüde klasik dillere, tarih ve edebiyata dayandığı için, başka kaynaklardan yetişmiş kimseler buralarda öğretmen kadrosunu doldurmuşlardı. Bizde ilk öğretmen okulu olan Darülmüallim'in açılışı 1848 yılındadır. Öğretmen okullarının çoğalması ve gelişmesi ise 1868'den sonraki tarihlere rastlar. Bu gelişmenin en verimli çağı ise, maarifin bütün memleket sathına yayıldığı İkinci Abdülhamid devridir. O tarihlerde öğretmen okulları ülkenin en bilgili kimselerinin hoca olarak istihdam edildiği yerler olarak seçkin birer müessese hâline gelmişti. Buralardan yetişen genç öğretmen zümresi kısa zamanda memleketin kaderine hâkim olan gruplar arasında önemli bir yer almıştı.

İkinci Meşrutiyet ve Cumhuriyet rejimleri birer inkılâp rejimi olmak itibariyle ideolojik eğitime büyük önem vermiş, bunun için de öğretmen zümresini iktidarın temsilci ve imtiyazlı sınıfı hâline getirmiştir. Modern tahsilin çok yeni bir şey olduğu ülkede öğretmenler rejimle birlikte yeni medeniyeti de temsil eden nüfuzlu, itibarlı kimselerdi. İttihat ve Terakki Fırkasının bütün memleket çapında yerleşmesine başlıca faktörlerden biri de öğretmenlere dayanmak suretiyle her tarafta kökleşmesiydi. Nitekim millî mücadele için girişilen teşkilatlanma faaliyeti daha önce İttihatçılar tarafından temelleri atılan ve esas unsuru öğretmen olan taşra teşkilatına dayanır" (Güngör, 1981: 297).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme 140 yılı aşan bir geçmişe sahiptir. 1848 yılından bu yana öğretmen yetiştirme, her zaman önemini ve canlılığını koruyan bir konu olmuştur. Özellikle Cumhuriyetin kurulmasından sonra, her hükümet döneminde öğretmen yetiştirme konusu ele alınmış; öğretmen yetiştirme sistemi, geliştirmeye yönelik olarak çeşitli boyutlarda değişikliğe uğratılmıştır. Bu değişikliklerin en önemlilerinden birisi, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası gereğince öğretmen yetiştiren kurumların 1982 yılında üniversite yapısı içine alınmasıdır. Bugünkü öğretmen yetiştirme sistemi, bu önemli değişikliğin sonucunda oluşmuştur. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde en önemli etken, onları yetiştiren üniversite öğretim elemanlarının niceliksel ve niteliksel yeterliğidir. Bu bakımdan eğitim fakülteleri ile eğitim yüksekokullarındaki öğretim elemanı sorunu önemle ele alınmalı ve çözüm çalışmaları hızlandırılmalıdır. Bu amaçla, öğretim üyesi sayısı artırılmalı, yeni öğretim üyesi yetiştirmek için üniversitelerde daha çok lisansüstü programlar açılmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretim görevlileri ile araştırma görevlilerinin bu programlara katılabilmeleri öncelikle sağlanmalıdır (Özer,1990).

Öğretmenlik mesleğinde bireyin meslekten beklentisiyle, devletin ve toplumun meslekten beklentisi farklı gözükmetedir. Hâlbuki bireyin meslekten beklentisiyle toplumun ve devletin meslekten beklentilerinin örtüşmesi gerekir. Öğretmenin kişiliği, mesleki bilgisi, becerisi ve formasyonu mesleğiyle yakından ilgilidir. Genellikle günümüzde görev yapan öğretmenlerin çeşitli nedenlerle mesleğe karşı ilgilerinin ve mensubiyet duygularının yetersiz olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına meslek bilinci ve meslek ideali verilmelidir. Oysa Türkiye’de öğretmen yetiştiren okulların bilgi ve uzmanlaşmaya dönük eğitim düzeyi yükseldikçe,

öğretmenlerin mesleğe karşı ilgilerinin ve mensubiyet duygularının azaldığı gözükmektedir. Bunun başta gelen nedenleri olarak öğretmenlerin meslekten beklentilerinin yükselmesi, meslek mensubiyeti duygusu verilemeyişi ve öğretmenlik mesleğinin giderek cazibesini kaybetmesi gibi olumsuz faktörleri sayılabilir. Öte yandan öğretmenlik mesleğinin kalitesinin yükseltilmesinde yukarıda belirtilen faktörler kadar, öğretmen yetiştiren öğretim elamanlarının kalitesi ve başarılı öğrencilerin bu mesleğe çekilmesi de önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretim elamanı yetiştirilmesine ve başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine çekilmesine önem verilmelidir. Bu da öğretmenlik mesleğinin ekonomik durumunun, çalışma şartlarının ve özlük haklarının iyileştirmesiyle yakından ilgilidir. Oysa Türkiye’de öğretmen adayları ve öğretmenler özellikle ekonomik açıdan geleceklerine güvenle bakmamaktadır. Öğretmenliğin meslekleşmesi ve meslek mensubiyetinin güçlendirilmesi için, ilk olarak başka üniversite mezunlarına bu meslek kapatılarak, diğer mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlik bir kariyer mesleği olarak kabul edilmeli ve herkese açık bir meslek durumundan kurtarılmalıdır. Bu durum sağlıklı ve kalıcı bir yasal temele oturtulmalıdır. Ayrıca diğer bazı mesleklerde olduğu gibi, öğretmen atamalarında ve yüksek kademelerde görevlendirilmelerde belirli standartlar getirilmelidir. Bundan sonra öğretmen yetiştirme sistemli bir biçimde yapılandırılmalı, öğretmen ihtiyacı ve istihdamı uzun vadeli hesaplanarak, öğretmen yetiştiren fakültelerin öğrenci kontenjanları buna göre ayarlanmalıdır (Doğan, 2005).

1.2.3. Avrupa Birliği’nin Öğretmen Yeterlikleri ve Niteliği ile İlgili Girişimleri

Avrupa Birliği içinde öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitiminin niteliği bir ülkeden diğerine farklılık göstermektedir. Bu farklılık hem hizmet öncesi eğitimin süresi hem de hizmet öncesi eğitimin içeriği ve uygulanması ile ilgili alanlarda kendini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe geçiş sürecinde uygulamalı eğitimlerde ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinde farklılıklar görülmektedir (akt. TED, European Commission, 2002). Uygulamalarda farklılıklar olması AB üyesi ülkelerin eğitim politikalarında farklılıkların doğal bir sonucu olmakla birlikte, öğretmen niteliklerinde ve yeterliklerinde ortak bir standart oluşturulmasının, Birliğin bilgiye dayalı sürdürülebilir ekonomik kalkınma hedefleri açısından kritik bir öneme sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu çerçevede yapılan çalışmaların bir sonucu olarak,

Avrupa Konseyi'nin 26 Ekim 2007 tarihli kararı ile üye ülkeler, öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için bir konsensüs oluşturmuştur. Bu çalışmaların sonucu olarak, Avrupa Konseyi 26 Ekim 2007 tarihinde üye ülkelerin görüş birliği ile öğretmen eğitimi ve yeterlikleri konusunda şu kararları almıştır:

a- Üye ülkeler kendi sorumlulukları çerçevesinde tüm öğretmenlerin;

-Araştırmaya dayalı çalışmalar ile öğretim uygulamaları arasında dengeyi gözeten bir yükseköğretim almış olmalarını,

-Pedagojik beceriler yanında, kendi branşında uzmanlık bilgilerine sahip olmalarını,

-Kariyerlerinin başlangıcında etkili erken kariyer destek programına erişimlerinin sağlanmasını,

-Kariyerleri süresince yeterli mentorluk desteği alabilmelerini,

-Kariyerleri süresince öğrenme ihtiyaçlarını gözden geçirme, diğer ülkelerle değişim programları dâhil olmak üzere, formal ve informal öğrenme ile yeni bilgi, beceri ve yeterlikler kazanmaları konusunda teşvik edilmelerini ve desteklenmelerini sağlamalıdır.

b- Öğretmenlerin, öğretim becerilerine ve deneyimlerine sahip olmaları yanında, liderlik işlevlerini yerine getirebilmeleri için, yüksek nitelikte okul yönetimi ve liderlik eğitimi almaları sağlanmalıdır.

c- Meslek öncesi öğretmen eğitimi, erken kariyer desteği ve daha sonraki yıllar için mesleki gelişimin bütünlük içinde koordine edilmesi, yeterli kaynak sağlanması ve kalitenin güvence altına alınması sağlanmalıdır.

d- Yeterliklerin ve öğretmen olabilmek için uygulama deneyiminin seviyesinin yükseltilmesi amacıyla gerekli önlemler alınarak uygulamaya konmalıdır.

e- Öğretmen yetiştiren kurumlar bütüncül, yüksek nitelikli ve okulların, öğretmenlerin ve toplumun ihtiyaçları ile iyi ilişkilendirilmiş bir öğretmenlik eğitimi verebilmek için okullarla daha yakın işbirliği yaparak öğrenen toplumlar oluşturmalıdır.

f- Meslek öncesi öğretmenlik eğitimi, erken kariyer desteği ve sürekli mesleki gelişimi destekleyerek öğretmenlerin yeterlikleri geliştirilmelidir.

g- Öğretmen eğitimi kurumlarının, öğretmen eğitiminde yeni taleplere yenilikçi tepkiler verebilmeleri için bu kurumlara uygun destek sağlanması.

h- Öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretmen eğitimcilerin mesleki gelişimlerinde anlamlı bir etki oluşturacak hareketlilik programlarının desteklenmesi.

i- Öğretmenlik mesleğinin daha cazip bir kariyer seçeneği olmasını sağlayacak her türlü önlemin alınması (TED, 2009: 40-43).

Avrupa Konseyi'nin 26 Ekim 2007 tarihli kararına göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler:

- AB temel beceriler dokümanında önerilen disiplinler arası becerilerin öğretimi,
- Karşılıklı saygı ve işbirliğine dayalı, güvenli ve cazip bir okul ortamının oluşturulması,
- Özel eğitim ihtiyaçları dâhil olmak üzere, farklı yetenek ve ihtiyaçlara sahip, farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerden oluşan heterojen sınıflardaki öğrencilere etkili olarak öğretebilme,
- Meslektaşları, aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın işbirliği içinde çalışabilme,
- Okul geliştirmeye katılma ve katkı sağlayabilme,
- Sorgulayıcı araştırma ve uygulamalarla yeni bilgi geliştirme ve yenilikçi olma,
- Mesleki gelişiminde ve çeşitli işleri yaparken bilişim teknolojilerini kullanma,
- Kariyerleri süresince mesleki gelişimlerinde özerk bir öğrenci hâline gelme (TED, 2009: 42).

Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesi için öneriler şunlardır:

a) Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının önümüzdeki beş yıl içinde 20 'ye düşürülmesi. Nüfus projeksiyonlarına göre nüfus artış hızındaki düşüş ve birçok alanda öğretmen arzı fazlalığı dikkate alındığında, bazı alanlarda kontenjanların azalması, bazı alanlarda ise artırılması ile öğretmen eğitiminde mevcut kontenjan

sayısının 10-15 yıllık bir dönemde artış göstermeyeceği düşünülmektedir. Mevcut verilerden hareketle, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının 20'ye düşürülebilmesi için 2009 yılı itibariyle yaklaşık 3000 öğretim elemanına ihtiyaç duyulmaktadır. Önümüzdeki beş yıl içinde emekli olacak öğretim elemanlarının sayısı da dikkate alınır, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programları için beş yıl içinde 3500-3750 civarında öğretim elemanı yetiştirilmesi gerekmektedir.

b) Fiziksel tesis, donanım ve teknolojik altyapı eksikliklerinin giderilmesi.

c) Öğretmen yetiştiren programlarda arz-talep dengesinin sağlanması.

Arz fazlası olan alanlarda kontenjanların sınırlandırılması ve talebin karşılanamadığı alanlara öncelik verilmesi gerekir.

d) Kesinlikle alan dışı atama yapılmaması ve eğitim fakülteleri dışından öğretmen temini gibi geçici çözümlere başvurulmaması. Ancak okul öncesi eğitimin durumu ve alanların ortak özellikleri göz önünde bulundurularak, sınıf öğretmenliği mezunlarının okulöncesi öğretmenliği alanından fark derslerini tamamlayarak ya da okulöncesi öğretmenliğini yan alan/çift alan olarak seçmeleri sağlanarak okulöncesi öğretmen açığının karşılanması gerekmektedir.

e) Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları için bir akreditasyon sisteminin oluşturulması ve uygulamaya geçilmesi. Akreditasyon sisteminin oluşturulması ile birlikte öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının makul bir süre içinde akreditasyon koşullarının karşılamalarının sağlanması, akreditasyon koşullarını bu süre içinde karşılamayan programların da kapatılması gerekir. Çünkü öğretmen eğitiminde kaliteden ödün verilemez ve öğretmen yetiştiren programlar herhangi bir yükseköğretim programı gibi değerlendirilemez.

f) Öğretmen adaylarının mesleki sertifikasyonlarının Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi tarafından ya da Komitenin oluşturacağı özerk bir kurum tarafından yapılması. Akreditasyon sisteminin hayata geçirilmesi ile birlikte, öğretmen adaylarının sertifikasyonun da öğretmen yetiştiren kurum dışında özerk bir kurum tarafından yapılması sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme kurumun verdiği diploma ile yeterliklerin kazanıldığını belgelendiren sertifikasyon aynı şey değildir.

g) Öğretmen yetiştirmede ve öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasında son 20-

25 yıldır, 1960'lı yılların davranışçı anlayışından, alan bilgisi ile pedagojinin ve teknolojinin bütünleştirildiği "teknolojik pedagojik alan bilgisi" anlayışına doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür biçiminde yapay bir ayrıştırma yerine, alan bilgisi, pedagojik bilgiler ve öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin bilgilerin bütünleştirilmesi (TED, 2009).

1.2.4. Günümüzde Öğretmen Yetiştirme Modeli

Ülkemizde özellikle Cumhuriyetin kuruluşundan sonra öğretmen yetiştirmede birçok başarılı model geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Başlangıçta halkımızın büyük bir kesimin eğitim-öğretim olanaklarından yoksun olması genç Cumhuriyeti kuranları yeni arayışlara yöneltmiştir. Ülke nüfusunun % 80 gibi bir kesiminin yaşadığı kırsal bölgeyi köy ve küçük yerleşim yerlerine eğitim hizmetini ulaştırmak amacıyla köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek üzere 1940 yılında açılan "**Köy Enstitüleri**" dünyaya örnek olacak modellerin en önemlileridir. Bu okullarda yalnız öğretmen değil, tarım, inşaat, sağlık konularında da köye önder olacak, köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına öncülük edecek eğitici yetiştirme 15 yıl sürmüştür. 1953 yılında kapatılarak öğretim süreleri 6 yıla çıkarılmış ve ilköğretmen okullarına dönüştürülmüştür. Böylece şehir okullarına öğretmen yetiştiren, ortaokul üzerine 3 yıl öğretim süreli eski öğretmen okullarıyla aynı statüye getirilmiştir. 1970 yılında bu okulların öğretim süresi 5+7 ve 5+3+4 olmak üzere 7 yıla çıkartılarak lise öğretim programı ve ayrıca öğretmenlik meslek dersleri verilmiştir.

Köy Enstitüsü ve ortaokullara öğretmen yetiştiren Yüksek Köy Enstitülerinin de kapanmasıyla yeniden oluşturulan 2-3 yıllık eğitim enstitülerinde yetiştirilmeye başlanmıştır. 1978 yılında itibaren öğretim süreleri 4 yıla çıkarılan eğitim enstitüleri 1982 yılında 2547 sayılı yasa ile eğitim fakülteleri şeklinde üniversitelere bağlanmıştır. Aynı yasa ile başlangıçta öğretim süreleri 2 yıl olan eğitim yüksek okulları ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirmek üzere düzenlenmiştir. 1989 yılında bu yüksekokullarda da öğretim süreleri 4 yıla çıkarılarak 1992 yılında bu okullarda eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve 1998 yılına kadar asıl amaçlarından uzaklaşarak fen-edebiyat fakülteleriyle aynı konuma gelmişlerdir ¹⁴

¹⁴ HÜ. (t.y). Erişim Tarihi: 23 Mayıs 2010, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~dogan/11.html>

1.2.5. Millî Eğitim Şuralarında Öğretmen Yetiştirme

22-31 Ağustos 1949 tarihleri arasında toplanan IV. Millî Eğitim Şûrası'nda:

1. Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi
2. Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında gerekli değişikliklerin yapılması
3. Köy enstitüleri ile ilk öğretmen okullarının öğretmenlerinin aynı kaynaktan yetiştirilmesi amacıyla birleştirilmesi teklifleri Şûra Genel Kurulunca bazı değişikliklerle kabul edilmiştir.

14 Şubat 1953 tarihleri arasında toplanan V. Millî Eğitim Şûrası'nda İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programı ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesi gündeme alınmıştır.

5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanan VII. Millî Eğitim Şûrası'nda:

“Öğretmen Yetiştirilmesi ve Öğretmenlik Mesleğinin Cazip Hâle Getirilmesi” başlıklı maddede her öğretmenin;

- a) Millî eğitimin temel ilkelerinin benimsemiş ve bunların uygulama seviyesine ulaşmış olması
- b) Meslek hayatına atıldığı zaman genel kültür ve bilgi yönünden en az lise seviyesinde olması
- c) Mesleki formasyon ve okutacağı derslerin bilgi ve becerileri ile donatılmış ve gerekli uygulamaları geçirmiş bulunması
- d) Türkiye Cumhuriyeti'nin, devrimlerinin ve milliyetçiliğinin ilkelerine bağlı, şahsiyet ve ahlâkî karakter sahibi, mesleğin değerine inanmış ve kendini meslekte hizmete vakfetmiş olması gereklidir.

İlk Öğretmen Okulları ile ilgili olarak da:

- a) En az lise seviyesi ile ifade olunan bir genel kültür seviyesine erişmiş
- b) Sağlam bir mesleki formasyon almış ve her türlü uygulamaları geçirmiş

c) İş eğitimi ilkelerine göre genişlemesine birtakım beceriler kazanmış ilkökul öğretmenleri yetiştirebilmek için ilk öğretmen okullarının, bina, ders araç ve gereçleri ile öğretmen kadrosu ve müfredat programı bakımından eksikliklerinin süratle tamamlanması kadar öğretim süresinin de uzatılması gerekli görülmektedir.

Yüksek Öğretmen Okulları: Koordinasyon grubu yüksek öğretmen okullarının üniversiteye bağlı veya müstakil bir eğitim fakültesi hâline getirilmesi, öğrencilerinin branş öğrenimlerini üniversitenin ilgili fakültelerinde, meslek formasyonlarını da eğitim fakültesinde almalarını esas olarak teklif etmiştir. Bu konuda, Millî Eğitim Şûrasınca da kabul edildiği üzere, yüksek öğretmen okullarının geliştirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması ve bu okulların branş eğitimi bakımından üniversiteye bağlı kalması uygun görülmüştür.

Erkek Teknik Öğretmen Okulu: Erkek teknik yüksek öğretmen okulu, orta dereceli erkek teknik öğretim okulları ile tekniker okullarına atölye ve meslek dersleri ve dengi okullarda branşlarıyla ilgili dersleri verebilecek kabiliyette, branşında mühendislik seviyesinde teknik bilgi ve pedagojik formasyona sahip öğretmenler yetiştiren dört yıllık yüksek dereceli bir okuldur. Erkek teknik öğretmen okullarının amacı, orta dereceli teknik öğretim kurumlarına, özellikle çeşitli erkek sanat enstitülerine öğretmen yetiştirmek olduğuna göre erkek teknik öğretmen okullarının müfredat programlarının gözden geçirilmesi veya yeniden hazırlanması için, yeni üç yıllık sanat enstitülerinin programlarının hiç olmazsa ana hatlarıyla ortaya çıkması gerekir. Bu itibarla erkek teknik öğretmen okulları müfredat programlarının da 1962-1963 döneminde hazırlanacak olan erkek sanat enstitüleri programlarına muhteva bakımından paralel olarak ele alınması uygun görülmüştür.

Kız Teknik Öğretmen Okulu: Kız teknik öğretmen okulu, orta dereceli kız teknik öğretim okullarında mesleki dersleri ve dengi okullarda branşları ile ilgili dersleri okutacak yeteri derecede genel kültüre, pedagojik formasyona ve mesleki beceriye sahip öğretmenler yetiştiren dört yıllık yüksek dereceli bir okuldur.

Kadın Meslek Öğretmen Okulu: Koordinasyon Grubunca teklif ve Millî Eğitim Şûrasınca tasvip edildiği üzere kadın meslek öğretmen okullarının akşam kız sanat okulları için atölye öğretici elemanlarını yetiştiren iki yıllık bir öğretmen okulu olarak tarif edilmesi uygun görülmüştür.

Öğretmenlik Mesleğinin Cazip Hâle Getirilmesi: *Öğretmenlik mesleğinin cazip hâle getirilmesi konusunda "Mesleki Yetişme ve Gelişme", "Tayin, Terfi ve Nakil", "Maaş Ücret ve diğer Maddi ve Manevi İmkânlar", "Mevcut Mevzuattaki Bazı Aksaklıklar" ve "Kanun ve Yönetmelikler" gibi başlıklar altında Koordinasyon Grubunca hazırlanan ve Millî Eğitim Şûrası'nda bazı eklemelerle kabul edilen teklifler uygun görülmüştür. Bütün bu tekliflerde açık olarak belirttiği üzere öğretmenlik mesleğini cazip kılacak tedbirler acilen alınmadığı takdirde öğretmen yetiştirmek için yapılan büyük yatırımlar ve sarf edilen büyük gayretler arzu edilen neticeye bizi ulaştıramayacaktır.*

VII. Millî Eğitim Şûrası'nda kapsamlı olarak eğitim konusu ele alınmıştır. Öğretmen yetiştirme tüm boyutlarıyla açıklanmış öğretmenlik mesleğinin cazip hâle getirilmesi için özlük hakları dâhil birçok konu açıkça dile getirilmiştir. VII. Millî Eğitim Şûrası bu açıdan eğitimde profesyonelleşme sinyallerinin verildiği en belirgin şura olmuştur.

24 Haziran- 4 Temmuz 1974 tarihleri arasında toplanan IX. Millî Eğitim Şûrası'nda:

1. Öğretmen yetiştiren kurumlar Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan esaslar ve önümüzdeki yıl çıkacak olan Yükseköğretim Kanununun hükümlerine uygun olarak yeniden düzenlenecektir. (Karar -116)

2. Şûra kararları üzerine, öğretmen yetiştiren yüksek dereceli eğitim kurumlarımızın yönetici ve öğretmenleri için seminerler düzenlenecektir. Öğretmen yetiştiren yüksek dereceli öğretim kurumlarımızın öğretim elemanlarının aynı maksatla illerde yapılacak çeşitli seminerlere yönetici ve öğretim elemanı olarak katılmaları sağlanacaktır.

3. Temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarına yeni getirilen, çevrenin ekonomik ve sosyal koşullarına ve olanaklarına göre öğrencileri özellikle hayata ve iş alanlarına yöneltmeyi hedef tutan seçmeli dersler için öğretmen yetiştirilmesi uygun görülmüştür.

23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında toplanan X. Millî Eğitim Şûrası'nda:

1- Okul öncesi ve temel eğitim 1. kademe kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi

2- Temel eğitim ikinci kademe ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi

3- Öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen ve üst düzey diğer eğitim personelinin yetiştirilmesi kararları alınmıştır.

8-11 Haziran 1982 tarihleri arasında toplanan XI. Millî Eğitim Şûrasında öğretmen eğitiminin gelişimi ve ülkemizdeki başlıca eğilimler ve gelişmeler, çeşitli ülkelerde öğretmen yetiştirme, öğretmen eğitiminin genel amaçları, öğretmenlik mesleğinin genel standartları, öğretmen yetiştirmeye ilişkin mevcut sorunlar, öğretmen eğitimi modelinin esasları, öğretmen yetiştirme programlarında içerik kategorilerinin düzeni ve ağırlığı, önerilen modelin eğitim kademelerine göre esasları ele alınmıştır. Ayrıca 1982 yılında XI. Millî Eğitim Şûrası'na sunulmak amacıyla 14. 073 öğretmen üzerinde geniş çaplı bir araştırma yapılmıştır.

18-22 Haziran 1988 tarihinde toplanan XII. Millî Eğitim Şûrası'nda:

1. Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere uygulanan "genel kültür" programının, 21. yüzyıl nesillerinin üstün vasıflı yetiştirilmesi hedefine uygun olarak yeni bir yaklaşımla ele alınması
2. Öğretmenlerin hizmet öncesiyle hizmet içi eğitiminde esas olan alan bilgisi, öğretmenlik bilgisi, genel kültür yanına bir de "Millî Kültür" unsurunun eklenmesi.
3. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesine alınması
4. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına alınacak öğrencilerin ortaöğretim kademesinde yönlendirilmesi
5. Öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarına bedeni ve zihni özürlülerin alınmaması
6. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları programlarında yer alan genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlık ve muhtevalarında paralellik sağlanması

XII. Millî Eğitim Şurası'nda Öğretmen yetiştirme ve öğretmen niteliği ile ilgili maddelerin yanında bakanlık merkez teşkilatındaki yapılanmaya, öğretmenlerin tayin ve nakilleri, öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi gibi birçok konuya değinilmiştir.

15-19 Ocak 1990 tarihinde toplanan XII. Millî Eğitim Şurası'nda:

1. Öğretmen yetiştiren ve mezunları öğretmen olarak görevlendirilen yükseköğretim kurumlarının programlarında yaygın eğitimle ilgili derslere de yer verilmelidir
2. İstihdam edilemeyen mesleki ve teknik öğretmen adaylarına, yaygın eğitim formasyonu kazandırılarak yaygın eğitimde istihdamları sağlanmalıdır.
3. Rehber öğretmenlerin atanması, görevin gerektirdiği niteliklere uygun kriterlere bağlanmalı, bu görev alanında lisans seviyesinde yükseköğrenim görmeyenler atanmamalıdır.

27-29 Eylül 1993 tarihinde toplanan XIV. Millî Eğitim Şurası'nda:

1. Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile Okul Öncesi Eğitimi'ne öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında bütünlük sağlayıcı "program geliştirme çalışmaları" yapılacak ve bu kurumların bünyesinde uygulama anaokulları açılacak; Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği programı ile anaokulu öğretmenliği programının birbirinden ayrılması sağlanacaktır. Bu kurumlara Uygulama Anaokulları da eklenecektir.
2. Sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültelerinin programlarına Okul Öncesi Eğitimi okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakültelerin programlarına da sınıf öğretmenliği ile ilgili derslerin konulması sağlanacaktır.
3. Öğretmen yetiştirmede, Millî Eğitim Bakanlığı ile YÖK arasında sürekli bir iş birliği sağlamak amacıyla "Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon Kurulu" oluşturulması için gerekli yasal düzenlemeler yapılacaktır.

13-17 Mayıs 1996 tarihinde toplanan XV. Millî Eğitim Şurası'nda:

1. Öğretmenler, öğretmen üniversitelerinde yetiştirilmelidir.
2. Öğretmen yetiştiren fakülteler, gelişmiş çevrelerde açılmalıdır.

3. İlköğretim öğretmenleri (sınıf ve dal öğretmenleri) aynı tip kurumlarda bir arada yetiştirilmelidir.
4. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının eğitim programlarına yaygın eğitimle ilgili dersler konulmalıdır.
5. Öğretmenler yüksek lisans ve doktora yönlendirilmeli; hizmet içi eğitimi düzenleyip örgütleyebilmesi ve öğretmenlikle ilgili araştırma ve geliştirmeleri destekleyebilmesi için Millî Eğitim Akademisi hayata geçirilmelidir.

13-17 Kasım 2006 tarihlerinde düzenlenen 17. Millî Eğitim Şûrasında:

1. Eğitim fakülteleri, üniversite bünyesinde eğitim ve öğretimin niteliğine katkı sağlayan önemli bir akademik birim olacak şekilde yapılandırılmalıdır.

2. Öğretmen yetiştirmede kaliteyi yükseltmek, eğitim ve toplum yaşamına katkı sağlamak amacıyla eğitim fakülteleri, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının ya sıra üniversitelerin diğer fakülteleriyle de iş birliği yapmalıdır.

3. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin yükseltilmesi için, ilgili eğitim fakültesi, MEB ve uygulama okulları arasında etkili bir iş birliği ve eş güdüm sağlanmalıdır. Aday öğretmen yetiştirilmesinde MEB, YÖK ve eğitim fakülteleri, arasında sorumluluk ve yetki paylaşımı ayrıntılı ve somut olarak belirlenmelidir. Öğretmenlik uygulamaları (staj eğitimi) köy ve kent çalışma koşullarını da kapsayan bir anlayışla yürütülmeli ve uygulama süreci sürekli değerlendirilerek geliştirilmelidir.

4. Öğretmen yetiştirme programları öğretmene, birey-çevre-toplum bağlantılarını kurmasını sağlayacak, toplumsal sorumluluklarını kazandıracak ve geliştirecek derslerle ilgili eksikliklerini tamamlamada yardımcı olmalıdır. YÖK tarafından üniversitelere gönderilen paket programlar; üniversite, MEB ve meslek örgütleri arasında iş birliği ile AB standartları da dikkate alınarak, eğitim ve toplum bilimleri bakış açısıyla yeniden düzenlenmelidir.

5. Öğretmen niteliğinin artırılması için, eğitim fakültelerinin sayıları ülkenin gereksinimlerine göre sınırlandırılmalı; istihdam politikası doğrultusunda yeni eğitim fakülteleri açılmalıdır. Eğitim fakültelerinin öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde de ülkenin kısa ve uzun vadeli gereksinimleri ve eğitimin niteliğinin artırılması hedefleri göz önüne alınmalıdır.

6. Öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel niteliklerin ölçülmesine ve değerlendirmesine yönelik mekanizmalar oluşturulmalı; bu kapsamda, öğretmenlik programlarına girişteki seçme süreci yeniden gözden geçirilmelidir (www.ttkb.meb.gov.tr).

Köy muallim mekteplerinde, her gün öğleden önce dört saat teorik ders yapılıyor; öğleden sonraları ise, ikişer saat uygulama ve deneye ayrılıyordu. Bu okullardaki pratik ve uygulamalı dersler şunlardı:

- 1 - Ziraate ait faaliyetler,
- 2 - Atölye faaliyetleri / el işleri,
- 3 - Tabiat inceleme gezintileri, muhtelif kurumlara yapılan ziyaretler,
- 4 - Oyun, spor ve beden eğitimi.

Bu derslere ait programlar, her on beş günde bir defa "muallimler meclisi" tarafından tanzim düzenleniyordu.

Son sınıf öğrencilerine, okul doktoru tarafından basit sıhhi tedbirler, pansuman ve muhtelif hastalıklar için aşı yapma yöntemleri uygulamalı olarak öğretiliyor ve mezun olurken kendilerine, aşı yapma yetkisi veren birer belge veriliyordu. (Öztürk, 2005: 141)

1.2.5. Öğretmen Yetiştirme Sistemleri Açısından Çeşitli Ülkelere Genel Bakış

1.2.6.1. Almanya

Sağlam (2005) ve Ertan(2007)'ın verdiği bilgilere göre Federal Almanya Cumhuriyetinde 1970 yılından itibaren, okul öncesi öğretmenliği dışındaki öğretmen eğitimi programları akademik (üniversitelere) yükseköğretim alanına taşınmıştır. Bu düzenlemede, eyaletlere göre farklılık olmakla birlikte, ilkokullarda sınıf öğretmenliği için en az 3, ortaöğretim alan öğretmenliği için en az 4 yıllık öğretmenlik eğitimi ve bu eğitimin üniversitelere bağlı ya da bağımsız, ancak üniversite düzeyinde yetkilere eğitim yüksekokullarında verilmesi ilkesi tüm eyaletlerce benimsenmiştir. 1990 yılında iki Almanya'nın birleşmesinden sonra, yeni eyaletlerde de aynı ilkeler uygulanmaya konulmuştur (akt, Ada ve Baysal, 111).

1.2.6.2. Amerika Birleşik Devletleri

İlkokul öğretmenliği 4 yıllık lisans ve lisansüstü olmak üzere iki düzeyde verilen eğitimlerle kazanılmaktadır. 1984 yılı kayıtlarına göre bu ülkede ilköğretim öğretmenliği eğitimi veren 1227 üniversite veya üniversite düzeyinde yükseköğretim kurumu bulunmaktadır.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda programlar, her kurumun kendisi tarafından yapılmaktadır. Anacak öğretmen eğitimindeki farklılıkları asgari düzeye indirmek, öğretmen için ortak nitelikler belirlemek, öğretmenlik mesleğinin gelişmesini sağlamak, öğretmen eğitimi programları üzerinde araştırmalar yapmak amacıyla görevli “Öğretmen Eğitimi İçin Ulusal Standartlar Sapma Konseyi” bulunmaktadır (Ataunal, 1994: 105).

1.2.6.3. Avusturya

Ana okul öğretmenleri 14 yaşından sonra 5 yıllık bir öğrenim ya da 2 yıllık bir ortaokul sonrası eğitim tamamlarlar. İlk ve orta öğretim birinci devre öğretmenlerinin bir öğretmen eğitimi kolejinde 3 yıllık bir eğitimi tamamlamış olmaları gerekmektedir. *Allgemein bildende höhere schule*'deki öğretmenler bir derece kazandıran en az dört buçuk yıl süren bir üniversite programını tamamlamalıdır. Uzmanlık alanlarına bağlı olarak TVE sektöründeki öğretmenler üniversitelerde ya da mesleki öğretmen eğitimi kolejlerinde eğitim görürler. TVE okullarında teknik teori ve uygulama öğretmek için benzer mesleki deneyim gerekmektedir.

İlköğretim öğretmenleri belirli bir konuda uzmanlaşmaz iken orta öğretim birinci devre ve orta öğretim ikinci devre öğretmenleri iki derste uzmanlaşmaktadırlar. Öğretmenler Federasyon ve valilik tarafından istihdam edilmektedirler (devlet memurları). Yüksek seviyeli tıp-teknik mesleklerine yönelik kolejler ve ebelik kolejlerindeki öğretmenler uzmanlık eğitimi almaktadırlar (genel eğitimden sonra) (MEB, Megep, 2005).

1.2.6.4. Fransa

Fransa'da Türkiye'deki ana sınıf ve sınıf öğretmenliği bölümlerine bir arada denk düşen okul öğretmenliği sertifikası (*pe-professeur des ecoles*) 3 yıllık olarak düzenlenmektedir. Fransa'da kamu kesimine ait ilk ve ortaokullarda görev yapan

öğretmenler bir lisans diplomasına (bakalorya sınavının ardından alınan 3 yıllık üniversite eğitim sonucunda hak kazanılır), uzman öğretmenlik (*agrégation*) söz konusu olduğunda bir master derecesine (bakaloryadan sonra 4 yıllık üniversite eğitimi sonucunda hak kazanılır) ya da eşdeğer olarak nitelendirilen başka herhangi bir yeterlilik derecesine sahip adayların katılımına açık bir sınav sonucunda atanmaktadır.

Fransa'da okul öğretmenliği sertifikası (PE-professeur des ecoles) 3 yıllık bir programı kapsamaktadır. Kamu kesimine ait ilk ve ortaokullarda görev yapmaya öğretmenler, bakalorya sınavının ardından aldıkları 3 yıllık enstitü eğitimi ile hak kazanır. *Agrégation* (uzman öğretmenlik) söz konusu olduğunda ise öğretmenler bir mastır derecesine (bakaloryadan sonra 4 yıllık üniversite eğitimi sonucunda hak kazanılır) ya da eşdeğer olarak nitelendirilen başka herhangi bir yeterlilik derecesine sahip adayların katılımına açık bir sınav sonucunda işe alınmaktadır (Ed: Ada, Baysal, 2009: 210-211).

1.2.6.5. İspanya

Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri *Maestro* öğretmenlik diplomasına sahip olmalıdırlar. Orta öğretim öğretmenleri pedagojik uzmanlaşma kurslarının yanı sıra *Licenciado*, veya mimarlık ya da mühendislik derecesine sahip olmalıdırlar. İlköğretim öğretmenleri, alan öğretmenlerinin istihdam edildiği müzik, beden eğitimi ve yabancı diller dışındaki tüm dersleri verecek şekilde eğitilmektedir. İlkokul öğretmenleri genel derslere giren ortaokul öğretmenleri ise tek bir derste uzmanlaşan öğretmenlerdir (MEB, Megep, 2005).

1.3. ÖZ YETERLİK VE ÖZEL ALAN KAVRAMLARI

1.3.1. Öz Yeterlik

Öz yeterlik (self efficacy) inancı, tıpkı öz kavramı (self concept) gibi, güdülenme konusunda yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan değişkenlerden biridir. Öz yeterlik, Bandura'nın *Sosyal Öğrenme Kuramı'nda* (sosyal bilişsel kuram) öne çıkan önemli bir kavramdır ve Bandura bu kavramdan ilk kez 1977 yılında "Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" isimli eserinde söz etmiştir. Daha sonraki yıllarda giderek önem kazanan sosyal öğrenme kuramı ve özellikle de onun "yeterlik inancı" kavramı çeşitli disiplinlerde yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak ele alınmaya başlamıştır.

Öz yeterlik alanında yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, ilk çalışmaların daha çok psikoloji (fobi, kaygı, depresyon, stres vb.), tıp (sağlık, ağrı kontrolü, sigara, alkol ve uyuşturucu gibi bağımlılık yaratan maddelerden kurtulma, aşırı yeme problemleri vb.) ve spor gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çizgiye paralel olarak eğitim alanında da öğretmen ve öğrencilerin belirli durumlara ilişkin öz yeterlik inançları, bu inançların davranışa etkileri ve ilişkili diğer değişkenler konusunda önemli bir bilgi birikiminin oluştuğu gözlenmektedir (Bıkmaz, 2006: 291).

Öz yeterlik, bireyin belli bir performansı meydana getirmesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin algısıdır. Başka bir deyişle bireyin gelecekte karşılaşılabileceği zor durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine yönelik yargısıdır. Algılanan yeterlik, bireyin zorluklarla karşılaştığında göreve ne kadar devam edeceğini ve azmini de biçimlendirir.

Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Gelecekte karşılaşılabilecek güç durumlara sınava girme, yarışmaya katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, bir topluluk önünde konuşma vb. örnek olarak verilebilir. Öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. Öz yeterlik, bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır.

Öğrenme öğretme süreçleri incelendiğinde ise öz yeterlik algısının çok önemli bir unsur olduğu görülecektir. Sonuçta gerek öğrenme ve gerekse öğretme çok çeşitli zorluklarla karşılaşılan karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçten en yüksek verimi elde etmek için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öz yeterlik algılarının yüksek olması gerekmektedir.

Toplumun gelişmesinde en önemli unsurların başında eğitim gelir. Eğitim ancak, süreçteki bütün unsurların uyumlu ve öz verili çalışması ile gerçek anlamda etkisini gösterebilir. Bu etkililiğin ortaya çıkabilmesi için en önemli görev de sistemin yürütücüsü konumundaki öğretmenlere düşmektedir. Bir öğretmenin mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olması mesleğin icrası açısından çok önemlidir. Öğretmenin eğitim sürecindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceğine olan

inancı da en az mesleki yeterlikler kadar önemlidir. Kendine güveni üst düzeyde olan bir öğretmenin tutumu ve davranışları olumlu yönde olacağından öğrenciler de öğretmene ve derse o derecede ilgili olacaklardır. Öğretmenler önce kendi öz yeterliklerini geliştirmeli öğrencilerin de öz yeterlik algılarını geliştirecek kaynakları desteklemelidir. Öğretmenin "bu sınıfa ne olduğunu anlamıyorum, geçen yıl daha iyiydiniz" demesi öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin azalmasına neden olur. Ya da tam tersi öğretmenin "sen tabii ki yaparsın, buna eminim" demesi, güçlü bir sözel iktidardır. Öz yeterlik algısı yüksek öğrenciler daha fazla çaba harcar ve daha uzun süre görevle uğraşır (Ulusoy, 2007: 340-341).

Öğrencilerin öz yeterlik algısını güçlendirmek için öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yapmaları, her öğrencinin niteliklerine uygun çok çeşitli etkinliklere yer vermeleri, işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımlarını kullanmaları, öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaya dayalı değerlendirme yaklaşımlarından kaçınmaları gerekir (Senemoğlu, 2009: 230-231).

1.3.1.1. Öz Yeterlik İnançlarının Kaynakları

Hampton ve Mason (2003) 287 lise öğrencisi üzerinde cinsiyet, öğrenme bozukluğu ve öz yeterlik kaynaklarının öz yeterlik ve akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak öz yeterlik kaynaklarının öz yeterlik inancını ve akademik başarıyı doğrudan etkilediğini bulmuşlardır (Kotaman, 2008: 119). Bandura (1995), öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar şu başlıklar altında sınıflandırılmıştır.

1.3.1.1.1 Doğrudan Deneyimler

Öz yeterlik kaynakları içerisinde en etkili olanı doğrudan deneyimlerdir. Diğer bir deyişle, kişinin kendisinin başardığı işlerden elde ettiği deneyimlerdir. İnsanlarda güçlü bir yeterlik inancının oluşumu, o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Başarı, güçlü bir öz yeterlik inancının oluşmasına neden olurken, başarısızlık bu inancı zedeleyecektir. Özellikle, güçlü bir öz yeterlik inancı oluşmadan bir başarısızlık durumu yaşanır, birey büyük olasılıkla öz yeterliğiyle ilgili olumsuz inançlar geliştirecektir. Doğrudan deneyimlerle oluşan öz yeterlik inancı var olan bir alışkanlık gibi durumdan duruma transfer edilemez. Bu nedenle, değişen durumlara göre

belirli eylemleri yapma ya da yönetmede bilişsel, davranışsal ve öz düzenleme (self regulation) becerilerinin önceden kazanılmış olması gerekmektedir (Bıkmaz, 2006: 293).

1.3.1.1.2. Sözel İkna

Sözel ikna bireyin kendi yeterliğine ilişkin algısı, bu konuda çevresindekilerin ona sözel olarak iletildiği mesajlardan da etkilenebilmektedir. Sözel ikna, doğrudan yaşanan deneyimler ve gözlemden sonra üçüncü önemli öz yeterlik inancı kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözel ikna, başarıya ulaşmak için kişinin kendi gücüne güvenmesi konusunda cesaretlendirilmesi anlamına gelmektedir (Bandura, 1986). Kişinin yeterliği konusunda çevrenin ona duyduğu güveni içeren sözlü mesajlar, olumlu değerlendirmeler ya da övgü, kişinin içsel güdülenmesini, dolayısıyla öz yeterlik inancının oluşumunu ya da güçlenmesini etkileyebilmektedir.

Olumlu ikna, kişinin cesaret kazanmasını ve kendisini güçlü hissetmesini sağlamaktadır. Bunun tam tersi de olumsuz ikna için geçerli olmaktadır. Olumsuz ikna, kişinin öz yeterlik inançlarını zayıflatabilmekte hatta yok edebilmektedir. Sözel iknada, ikna eden kişi büyük önem taşımaktadır. Öz yeterlik inancının oluşumunda ya da güçlendirilmesinde ikna edenin güvenilirliği (kredibilitesi) ve ikna ettiği konudaki bilgisi ikna sürecini etkilemektedir (Bandura, 1994). Belli bir konuda öz yeterlik inancı yüksek insanlar, aynı ya da benzer bir konuda çevrelerindeki insanların öz yeterlik inançlarını etkileyebilmektedirler. Bunu yaparken, olası durumları göstermek, olası problemler konusunda uyarmak, strateji ve taktikler vermek gibi sözel iknadan daha fazla yardımda da bulunabilmektedirler (akt. Büyükduman: 2006, Bandura, 1994).

1.3.1.1.3. Fizyolojik ve Duygusal Durum

Bir öğretim durumunda bireyin duygusal ve fizyolojik etkilenme düzeyi, öğretim öz yeterliği algısıyla bire bir ilgilidir. Bireyin ruhsal ve bedensel açılarından kendini iyi hissetmesi, bireyin verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını artıracaktır (akt. Derman, Bıkmaz, 2004). Tehdit edici durumlar, bireydeki kendini yeterli görme duygusunun zayıflamasına ve bununla beraber bireyde kalp atışlarının hızlanması, solunumun artması, çarpıntı, terleme ve ellerin titremesi gibi fizyolojik bir takım belirtilerin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Gevşeme hissi ve pozitif duygular, bireyin kendine güvenini ve geleceğe yönelik başarılı olma inancını

kuvvetlendirir (akt, Derman, Bandura 1996). Eğer bireydeki duygular makul bir seviyede yaşanıyorsa bu durum, dikkat ve enerjinin göreve yoğunlaştırılmasını böylelikle de bireyin performansını olumlu yönde geliştirmesini sağlayabilir. Bununla birlikte duygu düzeyinin normalden yüksek olması bireyin performansını zayıflatabilir ve bireyin yeteneklerini yst düzeyde kullanabilmesini engelleyebilir. Buna göre olumlu ruh hâlinin öz yeterlik algısını güçlendirdiği, depresyon ve umutsuzluk duygusunun ise bireyin yeteneklerine olan inancını azalttığı söylenebilir (Derman, 2007).

1.3.1.1.4. Dolaylı Yaşantılar

Sosyal modeller tarafından sağlanan *dolaylı yaşantılar* da yeterlik inançlarının oluşumunda ve güçlendirilmesinde etkili etmenlerden biridir. Model alınan öz yeterlik inancına etkisi, model alınan kişinin algılanan benzerliklerinden güçlü bir Şekilde etkilenmektedir. Birey, model aldığı kişinin kendisine oldukça çok benzediğini dşynyorsa, modelin başarı ya da başarısızlığı onun için daha ikna edici olacaktır, insanlar, kendilerine benzer özelliklere sahip olduğunu dşyndkleri bireylerin yaptıklarını görerek, izleyerek kendilerinin benzer bir durumda nasıl bir performans ortaya koyacakları konusunda bir yargıya ulaşırlar. Öte yandan, birey model aldığı kişinin kendisine çok da fazla benzemediğini dşynyorsa, öz yeterlik inancı modelin başarı ya da başarısızlığından çok da fazla etkilenmeyecektir.

Schunk (1983), dolaylı yaşantıların sosyal karşılaştırmaları da içerdiğini belirtmektedir. Bu karşılaştırmalar, akran modelleri de dâhil, yeteneklerimize ilişkin bireysel algılarımızın gelişmesini etkilemektedir. Burada belirtilmesi gereken bir başka önemli nokta ise, bireylerin kendilerine verilen bir görevi başarıyla yapıp yapamayacakları konusunda henüz bir yargıları yoksa ya da bu konudaki deneyimleri sınırlı ise, bu durumda dolaylı yaşantılara daha duyarlı ve bağımlı olacaklarıdır (akt. Bıkmaz, 2006: 294).

Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz Yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> • Karmaşık olaylarla baş edebilmek • Problemlerin üstesinden gelmek • Çalışmalarında sabırlı olmak • Başarmak için kendilerine güvenmek • Okulda daha başarılı olmak • Meslek hayatlarında daha başarılı olmak 	<ul style="list-style-type: none"> • Olaylarla baş edememek • Umutsuzluk ve mutsuzluk • Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulmak • İlk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınmak • Kendi gayretlerinin, sonucu pek değiştiremeyeceğine inanmak

Şekil 1.2. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması (*Yeşilyaprak: 2009, 229*)

1.3.1.2. Öz Yeterliğin Geliştirilmesi

Öz yeterlik inancı kişinin bir işi yapabileceğine dair inancını ifade eden bir kavramdır. Bu inanç bireyin sosyalleşmeye başlamasından itibaren oluşmakta ve yaşantılar yoluyla güçlenmekte veya zayıflamaktadır. Öz yeterlik inancının düşük ya da yüksek olması bireyin yapacağı işe odaklanmasını etkilemektedir. Sonuçta öz yeterlilik uygun ortamlar ve etkinliklerle geliştirilebilecek bir inançtır.

Başaramama korkusu yaşayan öğrencilere öğretmenin yapacağı rehberlik iki yoldan olabilir:

1. Yapılacak faaliyet alt birimlere bölünüp öğrenciye belli aşamalar hâlinde verilerek başarıma duygusu geliştirilir.

2. Öğrenciye diğer bir öğrenci veya öğretmen tarafından destek verilerek faaliyet tamamlattırılır ve böylece başarıma duygusu geliştirilir. Bireyin yapmış olduğu işlerde başarılı olması, kişinin gelecekte benzer faaliyetlerde yine başarılı olacağı duygusunu

geliştirir ve bu duygu öz-yeterliliğin temelini oluşturur. Eğer bireyin göstermesi gereken davranış kolay ise bu davranışı yapması bireyin başarıma duygusunu güçlendirmeyecektir. Eğer yapılacak faaliyet biraz öğrencinin kapasitesini zorluyor ve öğrenci bunu başarılı bir şekilde tamamlıyorsa, bunun neticesinde öğrencinin öz-yeterlilik duygusu güçlenir.

Okullarda çoğu zaman çocukların bilgi ve düşünme becerisi sürekli ölçülür, değerlendirilir ve sonunda çocuklar birbirleriyle karşılaştırılır, iyi öğrenciler başarılarından dolayı kolayca öz yeterliği geliştirirken, zayıf öğrenciler öz-yeterlilik geliştirmede problem yaşarlar. Çünkü bütün öğrencilerden aynı zamanda, aynı performans istenildiğinde bireysel farklılık dikkate alınmamış olur. Hatta değerlendirmelerde öğrenciler yetenek ve kabiliyetlerine göre sıralandığında veya faaliyetler rekabete dayandırıldığında, bu durum yavaş öğrenen öğrencileri ister istemez gerilerde bırakabilir. Bu nedenle son yıllarda "işbirliğine dayalı öğrenme" yaklaşım tercih edilmektedir.

Öğrencilerinin başarısız olduğunu gören öğretmenler, kendilerinin öğretmenlik bilgi ve becerisini sorgulayarak, kendi öğretmenliği ile ilgili öz-yeterlilik inançlarını geliştirmeye çalışmaktadırlar (Yeşilyaprak: 2009, 235).

1.3.1.2. Eğitimsel Öz Yeterlilik

Öğretmenler arasındaki öz yeterlilik öğrenciler arasındaki öz yeterlilikle aynı şekilde geliştirilir. En önemli yöntem yine özel öğretme davranışlarını gösteren bir modeli gözlemlemedir. Yeni bir ilkökul öğretmeni kendisi aynı etkinliği yapmadan önce uzman öğretmenin, öğretimin temel uygulamalarını nasıl yaptığını gözlemler. Uzman öğretmeni gözlemleyerek yeni öğretme teknikleri uygulamak için yeni beceriler ve öz yeterlilik kazanır.

Yeni başlayan öğretmenler, birkaç yıllık öğretmenlerin başarılı uygulamalarını, gözlemleyerek bu öğretmenlerle aralarında daha çok benzerlik yakalayabilirler. Kendilerine benzeyen bu öğretmenleri izlemek, 'uzman öğretmenleri izlemekten daha çok öz yeterliliklerini geliştirir.

Öğreteceği davranışları pratik etmek hem becerileri geliştirir hem de öz yeterliliği artırır. Müzik öğretmenleri okul çıkışı, notaları sınıfa öğretme konusunda öz yeterliliklerini geliştirmek için kendileri iyice öğreninceye kadar notaları piyanoda çalar. Sınıfta öğrencilerle çalışmak için güven kazanırlar.

Öğretmenler yeni bir bilgisayar programını kullanmayı öğrendiklerinde, sınıfa öğretmeden önce bu programın nasıl çalıştığını tekrar pratik ederek öğrencilerine öğretmede çok daha yüksek bir öz yeterliliğe sahip olurlar (Şahin ve diğ.,2009: 114).

İKİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

2.1.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algılarını, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algılarını ortaya çıkarmaktır.

2.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkiye’de farklı alanlarda öğretmen ve aday öğretmenlerin mesleki yeterlik, öz yeterlik inançları incelenmiştir. Ancak özel olarak Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adayları için yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla elde edilen bulguların, ülkemizdeki Türkçe öğretmen adaylarının hem mesleki yeterlik hem de öz yeterlik seviyelerinin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2.3. PROBLEM

Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik ve öz yeterlik algıları cinsiyete, öğretim şekline ve Agno’ya göre farklılaşmakta mıdır?

2.3.1. Alt Problemler

1.Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2.Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algıları öğretim şekline göre farklılaşmakta mıdır?

3.Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algıları AGNO’ ya göre farklılaşmakta mıdır?

4.Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5.Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algıları öğretim şekline göre farklılaşmakta mıdır?

6.Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algıları AGNO’ ya göre farklılaşmakta mıdır?

2.4. SINIRLIKLAR

1. Araştırma rneklemini, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim een Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde 2009-2010 eğitim-ğretim yılı bahar döneminde 4.sınıfta öğrenim gören toplam 141 Türkçe ğretmeni adayı oluşturmaktadır.

2. Araştırmada Türkçe ğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algıları Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına yönelik ölçeğin çapa, akıroğlu ve Sarıkaya tarafından Türkçeye adapte edilmiş hli ile tespit edilmiştir. Araştırma verileri bu ölçekten elde edilen puanlarla sınırlıdır.

3. Türkçe ğretmeni özel alan yeterliklerini belirlemek için Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen “ğretmen Yeterlikleri”nin Türkçe ğretmeni zel Alan Yeterliklerindeki beş yeterlik alanının yirmi beş tane yeterlik bildiren ifadeleri anket formuna dönüştürülerek ğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırma verileri bu ölçekten elde edilen puanlarla sınırlıdır.

2.5. SAYILTILAR

Araştırmada, seçilen örneklem grubunun, evreni temsil edebilecek nitelik ve nicelikte olduğu; örneklem grubu oluşturan Türkçe ğrenmen adaylarının, ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplandırđıđı varsayılmıştır.

2.6. TANIMLAR

a) ğretmenlik Mesleği: 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre; devletin eğitim, ğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.

b) Yeterlik: Bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder.

c) z Yeterlik Algısı: Bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (akt. Derman, 2007, Bandura, 1982).

2.7. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Güney, Aytan ve Gün (2010), “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri İle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Program İlişkisi” adlı çalışmalarında öğrenme alanları arasında yer alan ve müfredatta %15’lik bir alana sahip dil bilgisi alanının, Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri’nde hiçbir düzeyde yer almadığı tespitine yer vermişlerdir. Diğer öğrenme alanlarını düzenleyen, onların gelişmesini sağlayan, anlamayı kuvvetlendiren dil bilgisinin Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri’nde olmamasının büyük bir eksiklik olduğunu dile getirmişlerdir. Genel olarak yapılan tespitler şunlardır:

- Okuma öğrenme alanına ait kazanımlar, “Dil Becerilerini Geliştirme” yeterlik alanında en büyük yeri kaplamaktadır. Tüm öğrenme alanlarına hitap etmesi düşünülen yeterlik alanında, dinleme öğrenme alanına yeteri kadar yer verilmediği söylenebilir.
- Ölçme ve değerlendirmeyi temele alan yeterlik alanında bazı performans göstergelerinin karşılığı bulunamamıştır. Örneğin, “Öğrencilerin dil gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanacağı araç ve yöntemleri tekniğe dikkat ederek hazırlar.” performans göstergesinin kazanımlar düzeyinde karşılığı yoktur. Çünkü öğrenciler ölçme ve değerlendirme sürecinde ölçme araçları tasarlamamaktadır.
- Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin performans göstergeleri şeklinde listelendiği “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nde performans göstergelerine karşılık gelen toplam 1147 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 223’ü dinleme, 398’i okuma, 256’sı konuşma, 270’i yazma öğrenme alanına aittir.

Öksüzoğlu (2009), “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik Algıları” isimli çalışmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının kabul edilebilir bir düzeyde kendilerini mesleki anlamda yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Beden eğitimi öğretmenliğini alt ve orta sosyo-ekonomik kültürel kesim çocukları daha fazla tercih ettiği belirtilmiştir. Mesleki yeterlik algıları açısından diğer branş öğretmenlerine karşın cinsiyet değişkeni, beden eğitimi öğretmen adayları açısından önemli rol oynadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından mesleki yeterlik algısı incelendiğinde beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyete göre mesleğe ilişkin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı,

öğretmen adaylarının baba ve anne eğitim durumları ile öğretmenliğe ilişkin yeterlik algıları arasında herhangi bir fark bulunmaması da yapılan tespitler arasındadır.

Köseoğlu (1994), “İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında öğretim süreçlerinin derse başlangıç aşamasında öğretim elemanlarının kendilerini tamamen yeterli, öğrencilerin öğretim elemanlarını çok az yeterli buldukları ve gözlem sonuçlarına göre de öğretim elemanlarının orta düzeyde yeterli buldukları tespit edilmiştir. Öğrenci görüşleri ile öğretim elemanı görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu ve gözlem sonuçlarının öğrenci görüşlerini desteklediği ortaya çıkmıştır.

Davran (2006), “İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasında Uygulama zamanı değişkenine göre ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretmen yeterlikleri uygulama öncesi “yeterli” düzeyde iken uygulama sonrasında “çok yeterli” düzeye yükselmiştir. Böylece ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile sahip oldukları öğretmenlik yeterlikleri de arttığı tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası yeterlik düzeyleri arasında erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak farklılık olduğu görülmüştür.

Karacaoğlu (2008), “Öğretmenlerin Yeterlik Algıları” isimli çalışmasında öğretmenlerin öğretilerde olması gereken yeterliliklerin bütününde yeterlilik algılarının yüksek olduğu ve kendilerini “çok yeterli” gördüklerini tespit etmiştir. Tüm yeterlilik alanları ve maddeleri birlikte ele alındığında öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri konu dürüstlüktür. Öğretmenlerin kendilerini en düşük düzeyde algıladıkları yeterlilik ise alanındaki bilimsel çalışmalara katılımıdır. En yetersiz gördükleri konuda bile kendilerini “oldukça yeterli” algılamaktadırlar. Öğretmenlerin meslek bilgisi konusunda kendilerini çok yeterli buldukları, alan bilgisi konusunda oldukça yeterli buldukları, kendilerini geliştirme konusunda kendilerini çok yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ulusal ve uluslararası değerler konusunda da kendilerini çok yeterli buldukları görülmüştür. Çalışmada en dikkat çekici sonuç öğretmenlik

formasyonu alan ve almayan öğretmenler arasında yeterlilik algıları açısından bir farkın olmadığıdır.

Avis (2006), “Mesleki ve Teknik Okulların Bilgisayar Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi” isimli çalışmasında öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerine ilişkin algı düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Öğrencilerin %14,2’si bilgisayarı eğitim amacı ile hiç kullanmadıklarını, %10,8’i ise bilgisayarı eğitim amacı ile ayda bir kullandıklarını, cinsiyete göre bilgisayar kullanma öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Temel bilgisayar becerileri açısından kız öğrencilerin öz yeterlik algısı puanlarının ortalaması 5,21, erkek öğrencilerin puan ortalaması 5,46’dır. Ana bilgisayar becerileri açısından kız öğrencilerin öz yeterlik algısı puanlarının ortalaması 3,94, erkek öğrencilerin puan ortalaması 4,41’dir. İleri düzey bilgisayar becerileri açısından ise kız öğrencilerin öz yeterlik algısı puanlarının ortalaması 4,24, erkek öğrencilerin puan ortalaması 4,98 olarak tespit edilmiştir.

Kuş (2005), “Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları” isimli çalışmasında öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları oldukça yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır.

İlköğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inanç ortalamaları ile ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inanç ortalamaları arasında orta öğretim kademesinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inancı kıdemlerine göre incelendiğinde öğretmenlerin kıdemleri artarken bilgisayar öz yeterlik inancı ortalamalarının düştüğü görülmüştür.

Duman (2007), “Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü” isimli çalışmasında öğrencilerin öz yeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını açıklamada anlamlı yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerde öz yeterlik algısının İngilizce başarılarını yordama oranının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin İngilizce dersinde kendilerini daha yeterli bulmalarına yabancı dil eğitiminde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla

daha yetenekli ve daha başarılı oldukları görüşünün hakim olmasının yol açtığı düşünülmüştür.

Ay (2007), “Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı” isimli çalışmasında yardımlaşma konusundaki öz yeterlikleri tam olan, sahip olduğu öğretim becerileriyle diğer öğretmenlere yardımcı olan, verilen görevlerde başkalarına yardım eden, diğer öğretmenlere destek olmayı kolaylaştıracak ortamlar sağlayan, sorunları olan insanlara yardım eden ve okuldaki insanlarla iyi geçinen öğretmenler, arkadaşlarına karşı daha yardımsever davranmakta, okulla ilgili işlerde mecbur olmadığı hâlde daha fazla mesai harcayıp okulun başarısı için daha çok çaba sarf etmekte, meydana gelen sorunlara gerginlik yaratmadan yapıcı çözümlerle müdahale edebilmekte ve iş ile ilgili ufak tefek sorunları diğerlerine oranla daha az büyütmektedirler. Eğitimsel öz-yeterlikleri tam olan, öğrencilere zor görevler yüklendiğinde bu görevleri sürdürebilmelerini sağlayabilen, toplumsal etmenlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki olumsuz etkilerinin üstesinden gelebilen, öğrencilerinin eğitimlerini etkileyen kişisel sorunlarına yardım edebilen, başarısız bir öğrencinin kavrama gücünü geliştirebilen öğretmenler, sürekli şikayet eden biri gibi görünmekten daha çok kaçınmakta, iş ortamı ile ilgili ufak tefek sorunları başkalarına oranla daha az büyütmekte, işle ilgili geçici olumsuzluklara diğer öğretmenlere oranla daha fazla tahammül edebilmektedirler.

Akbulut (2006), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları” isimli çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri bakımından müzik dersine ilişkin öz yeterlik inançlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını, müzik öğretmeni adaylarının sınıf ve cinsiyetleri açısından müzik dersine ilişkin “derse öğrenci katılımını sağlama”, “öğretimsel stratejileri kullanma” ve “sınıf yönetimi” boyutlarındaki öz yeterlik inançlarında küçük farklılıkların olmasına rağmen istatistiksel açıdan manidar bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre öz yeterlik inançlarındaki yüksek beklentinin nedeni, 4. sınıf öğrencilerinin mesleki formasyon derslerini gerek kuramsal, gerekse uygulamalı olarak aldıkları düşünüldüğünde, mesleki farkındalık düzeylerinin yüksekliği ile ilişkili olduğu düşünülmüştür.

Morgil, Seçken ve Yücel (2004), “Kimya Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında hizmet öncesi kimya öğretmenleri (kimya öğretmen adayları), ders ortamlarındaki aktiviteleri ile ilgili endişeler taşıdıkları, kimya dersinin anlatılması aşamasında kendilerine yeteri kadar güvenmedikleri, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği koşulları taşımadıklarını düşündükleri ve ders sırasında öğrenci-öğretmen iletişimsizliği içinde olma korkusu yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, kimya öğretmen adayları, öğrencilerin ders dışı öğretim ortamlarından yararlanmalarına da sıcak bakmakta, bunların başarıyı arttırabileceğini düşünmekte; öğrenci başarısızlığının nedeninin her zaman öğretmenden kaynaklanmadığı inancını taşımaktadırlar.

Derman (2007), “Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” isimli doktora çalışmasında kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlikleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır” alt probleminin bulgularına göre iç (kişisel öğretim yeterliği) faktörler açısından anlamlı bir farklılık olmadığını, öz yeterliğin dış (genel öğretim yeterliği) faktörler boyutunda ise cinsiyetler açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterlikleri ile mezun olunan lise türü değişkeni açısından dış (genel öğretim yeterliği) faktörler boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı, mesleki-teknik lise mezunu öğrencilerin fakülteye daha geniş bir kimya kültürüyle (laboratuvar deneyimleri) gelmelerinin, işbirlikli öğrenme ve grupla çalışma ortamlarında bulunmuş olmalarının kimya öğretmenliği dolayısıyla da öğretmenlik öz yeterliklerine katkı sağladığı düşünülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik ve özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri var olan şekli ile betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma durum tespitine yönelik hazırlanmıştır. Araştırmanın kuramsal temeli ve anket uygulaması literatür taramasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma yöntemi olarak Survey yöntemi kullanılmıştır. Survey yöntemi; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ‘ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir. Bunlar nedir? sorusuna cevap bulmaya yöneliktirler. Bununla mevcut durumlar şartlar özellikler aynen ortaya konulmaya çalışılır (Kaptan,1995: 63). Okul personelinin yaşayışları, sosyal ilişkileri, sınıf içindeki davranışları, eğitim öğretimdeki etkinlikleri vs. bütün bu değişkenler arasındaki ilişki ve etkileşimler okul surveyleri yoluyla çalışılacak bir araştırma konusudur (Kaptan, 1995: 62).

Diğer bir ifadeyle öğretim hizmeti veren ve öğretim hizmeti alan kişiler ‘Okul Survey Araştırması’ yönteminin veri kaynaklarını oluşturur.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu 2009-2010 Akademik Bahar yarıyılı Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne kayıtlı 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışma grubu 89 erkek, 52 kız ve toplamda 141 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Çalışma Grubu İle İlgili İstatistiksel Bilgiler

Çalışma grubunu oluşturan bireylerin, cinsiyetlerine göre dağılımları, Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

CİNSİYET	n	%
Kız	52	36.87
Erkek	89	63.13
TOPLAM	141	100

Tabloda görüldüğü gibi çalışma grubunu 52 (%36.87)'si kız; 89 (%63.13)'u erkek olmak üzere toplam 141 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

3.3.1. Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği

Öğretmen adaylarının öz yeterlik derecelerini ölçmek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına yönelik ölçeğin Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından Türkçeye adapte edilen şekliyle “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterliklerini” belirlemek amacıyla çalışmada kullanılmıştır. Ölçme aracı Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının öz yeterlik derecelerini belirlemek için kullanılmıştır. Yirmi dört soru maddesi ve bir adet açık uçlu maddeden oluşan veri toplama aracı çalışma gurubundaki öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Veri toplama aracında yer alan ifadeler için “Yetersiz”, “Çok Az Yeterli”, “Biraz Yeterli”, “Oldukça Yeterli”, “Çok Yeterli” olmak üzere 5’li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda öz yeterliklerine ilişkin düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı ölçme aracının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.78 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliği

Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik derecelerini tespit etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca geliştirilen ve araştırmacı tarafından “ Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliklerini ” tespit etmek amacıyla MEB’in

belirlemiş olduğu Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliklerinin aslına bağlı kalınarak 25 yeterlik maddesi likert tipte ölçme aracına araştırmacı tarafından çevrilmiş ve çalışma gurubundaki öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Yeterlik bildiren ifadeler aslını bozmadan çalışmaya uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçme aracında yer alan maddelerin daha anlaşılır ifadelere sahip olması için ölçme aracının oluşturulma sürecinde ilgili alanda çalışan 12 uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ayrıca ölçme aracı Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesi Türkçe Eğitimi Bölümü 4. sınıf gündüz ve ikinci öğretimdeki farklı şubelerden rastgele seçilen 21 öğretmen adayının dikkatine sunulmuş ve belirtilen görüşler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ölçme aracı Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel alan yeterlik derecelerini belirlemek için kullanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan ifadeler için “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” 5’li likert tipi dereceler kullanılmıştır. Bu anketten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25’tir. Anketlerin aralık sınırlarının hesaplanması:

$$\text{Seçenek sayısı}=5$$

$$\text{Aralık sayısı}= 5-1 = 4$$

Aralık katsayısı= 4: 5=0,80 olup 1.00 – 1.80 arası olanlar (1) “Hiç Katılmıyorum”, 1.81 – 2.60 arası olanlar (2) “ Katılmıyorum”, 2.61 – 3.40 arası olanlar (3) “ Kararsızım”, 3.41 – 4.20 arası olanlar (4) “ Katılıyorum” ve 4.21–5.00 arası olanlar (5) “Tamamen Katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin derecelerinin belirlenmeye çalışıldığı ölçme aracının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Öğretmen adaylarının öz yeterlik ve özel alan yeterliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanan ve uyarlanan ölçme araçları uygulandıktan sonra ölçme araçlarında yer alan maddelerin her birinin düzeyi ile ilgili durumu belirleyebilmek için frekans ve yüzde ve ortalamaları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğretim şekli

değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bunun için “İlişkisiz Örneklemeler t-testi tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının AGNO değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu durumda AGNO grupları arasındaki değişim farklılıklarını görmek için “Tek Yönlü ANOVA” istatistikî tekniği kullanılmıştır.

Ölçme araçlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 12.00 istatistik paket programına kodlanarak çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik ve öz yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, adayların mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algıları belirlenmek istenmiştir. Bu amaca bağlı olarak değişik ölçme araçlarından elde edilen veriler istatistiksel analizlerden geçirilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Bulgular araştırma probleminde yer alan alt problemlere göre yorumlarla birlikte sunulmuştur.

4.1.BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Birinci alt problemde, öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kullanılan Özel Alan Yeterlikleri Anket Formu ile elde edilen verilere ilişkisiz örneklem için t-test'i yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan İlişkisiz Örneklem İçin T Testi Sonuçları

	Betimsel Değerler			t testi		
	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Özel alan yeterlik						
Bayan	52	4.22	.45	1.008	139	0.315
Bay	89	4.14	.50			

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan İlişkisiz örneklem için t-testi sonucunda bayanların genel puan ortalamaları $\bar{X}=4.22$ olup, “Tamamen Katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri, bayların ise genel puan ortalamaları $\bar{X}=4.14$ olup, “Katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuç istatistiksel olarak bay ve bayanların özel alan yeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir ($p>.005$). Yani bay ve bayanların özel alan yeterlik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

İkinci alt problemde, öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının öğretim şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kullanılan Özel Alan Yeterlikleri Anket Formu ile elde edilen verilere ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlik Düzeylerinin Öğretim Şekline Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan İlişkisiz Örneklem İçin T Testi Sonuçları

	Betimsel Değerler			t Testi		
	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Özel alan yeterlik						
Örgün Öğretim	99	4.17	.47	.086	138	0.931
II. Öğretim	41	4.16	.51			

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının öğretim şekline göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonucunda örgün öğretim öğretmen adaylarının genel puan ortalaması $\bar{X}=4.17$ ile “Katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri, II. öğretim öğretmen adaylarının genel puan ortalaması $\bar{X}=4.16$ ile “Katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuç istatistiksel olarak örgün ve ikinci öğretim öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algıları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Yani örgün ve ikinci öğretim programındaki öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Üçüncü alt problemde, öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini gerçekleştirme derecelerini belirlemek amacıyla kullanılan Özel Alan Yeterlikleri Anket Formu ile elde edilen verilere Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlik Düzeylerinin AGNO'ya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Puan	Grup	n	Var. K	KT	Sd	Anova değerleri		
						KO	F	p
AGNO	2.00-2.50	34	G. Arası	1208,962	3	402,987		
	2.50-3.00	52	G. İçi	18883,776	137	137,838		
	3.00-3.50	44	Toplam	20092,738	140		2,924	,036
	3.50-4.00	11						

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının AGNO'larının özel alan yeterlikleri düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,924$). Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-hoc karşılaştırma analizine geçilmiştir. Hangi karşılaştırma tekniğinin tercih edileceğine karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyanslar homojen bulunduğundan Scheffe testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre söz konusu farklılığın 3.50-4.00 grubunun lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Dördüncü alt problemde, öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri gerçekleştirme derecelerini belirlemek amacıyla kullanılan Özel Alan Yeterlikleri Anket Formu ile elde edilen verilere frekans, yüzde ve ortalama testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlik Düzeyleri İçin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Sonuçları

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Karasızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Ort.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}
Madde 3. Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilirim.											
	65	46.1	59	41.8	16	11.3	1	0.7	0	0	4.33
Madde 12. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilirim.											
	65	46.1	61	43.3	12	8.5	2	1.4	1	0.7	4.33
Madde 8. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilirim.											
	56	39.7	72	51.1	11	7.8	2	1.4	0	0	4.29
Madde 24. Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimimi sağlayabilirim.											
	64	45.5	59	41.8	15	10.6	1	0.7	2	1.4	4.29
Madde 4. Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilirim.											
	56	39.7	70	49.6	13	9.2	2	1.4	0	0	4.28
Madde 23. Sahip olduğum mesleki yeterliklerimi belirleyebilmek için öz değerlendirme yapabilirim.											
	62	44	64	45.4	8	5.7	7	5	0	0	4.28
Madde 5. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilirim.											
	54	38.3	73	51.8	12	8.5	2	1.4	0	0	4.27
Madde 2. Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilirim.											
	45	31.9	88	62.4	8	5.7	0	0	0	0	4.26
Madde 7. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilirim.											
	55	39	71	50.4	12	8.5	1	0.7	2	1.4	4.25
Madde 1. Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilirim.											
	49	34.8	74	52.5	16	11.3	2	1.4	0	0	4.21
Madde 6. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilirim.											
	47	33.3	80	56.7	12	8.5	1	0.7	1	0.7	4.21
Madde 9. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilirim.											
	52	36.9	68	48.2	20	14.2	1	0.7	0	0	4.21
Madde 25. Mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilirim.											
	58	41.1	57	40.4	23	16.3	2	1.4	1	0.7	4.20
Madde 15. Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilirim.											
	49	34.8	71	50.4	20	14.2	0	0	1	0.7	4.18
Madde 16. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlayıp geri bildirim sağlayabilirim.											
	50	35.5	69	48.9	19	13.5	3	2.1	0	0	4.15
Madde 19. Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve bunlara aktif olarak katılmalarını sağlayabilirim.											
	58	41.1	56	39.7	21	14.9	4	2.8	2	1.4	4.16
Madde 17. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını uygulamalarıma yansıtabilirim.											
	47	33.3	73	51.8	16	11.3	4	2.8	1	0.7	4.14
Madde 10. Anlama ve anlatım gücünü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilirim.											
	44	31.2	74	52.5	21	14.9	2	1.4	0	0	4.13
Madde 18. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilirim.											
	58	41.1	50	35.5	27	19.1	6	4.3	0	0	4.13
Madde 13. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilirim.											
	53	37.6	60	42.6	18	12.8	9	6.4	1	0.7	4.10
Madde 14. Türkçe öğretimine ilişkin yapacağım ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilirim.											
	43	30.5	73	51.8	20	14.2	5	3.5	0	0	4.09
Madde 21. Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilirim.											
	50	35.5	56	39.7	27	19.1	7	5	1	0.7	4.04

Madde 22. Toplumsal liderlik yapabilirim.											
	49	34.8	42	29.8	45	31.9	4	2.8	1	0.7	3.93
Madde 20. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilirim.											
	45	31.9	49	34.8	36	25.5	5	3.5	6	4.3	3.87
Madde 11. Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilirim.											
	36	25.5	57	40.4	36	25.5	12	8.5	0	0	3.83
GENEL ORTALAMA											4.17

Tablo 4.4'teki veriler genel olarak incelendiğinde, maddelerin genel ortalamasının 4.17 olduğu görülmektedir. Her maddeden alınabilecek en yüksek puanın 5 puan olduğu düşünüldüğünde, bu ortalamanın yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri sonuçlarında; “Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilirim.” ve “Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilirim.” maddelerine ilişkin ortalamanın 4.33 ile en yüksek ortalamaya; “Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilirim.” maddesine ilişkin ortalamanın 3.83, “Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilirim.” maddesine ilişkin puan ortalamasının 3.87 olarak en düşük ortalamaya sahip bir sonuç olduğu görülmektedir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Beşinci alt problemde, öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kullanılan Öz yeterlik Formu ile elde edilen verilere İlişkisiz Örneklem İçin t-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan İlişkisiz Örneklem İçin T Testi Sonuçları

	Betimsel Değerler			t Testi		
	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Özel alan yeterlik						
Bayan	52	166.37	25.74	-0.825	139	0.925
Bay	89	165.93	26.85			

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan İlişkisiz Örneklem İçin T-Test'i sonucunda bayların puan ortalaması $\bar{X}=165.93$, bayanların puan ortalaması

$\bar{X}=166.37$ olduğu görülmektedir. Bu sonuç istatistiksel olarak bay ve bayanların öz yeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Yani bay ve bayanların öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Altıncı alt problemde, öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin öğretim şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kullanılan Öz yeterlik Formu ile elde edilen verilere İlişkisiz Örneklem İçin T-Test'i yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Öğretim Şekline Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan İlişkisiz Örneklem İçin T Testi Sonuçları

	Betimsel Değerler			t Testi		
	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Özel alan yeterlik						
Örgün Öğretim	104	165.25	26.54	-0.635	138	0.527
II. Öğretim	37	168.46	26.04			

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin öğretim şekline göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan İlişkisiz Örneklem İçin T-Test'i sonucunda gündüz öğretimin puan ortalaması $\bar{X}=165.25$, gece öğretimin puan ortalamasının $\bar{X}=168.46$ olduğu görülmektedir. Bu sonuç istatistiksel olarak gündüz ve gece öğretimin öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Yani gündüz ve gece öğretim şeklindeki öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Yedinci alt problemde, öğretmen adaylarının Agno değişkenine göre öz yeterliklerinin gerçekleştirme derecelerini belirlemek amacıyla kullanılan Öz yeterlik Formu ile elde edilen verilere Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin AGNO'ya Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Puan	Grup	n	Var. K	KT	Sd	Anova değerleri		
						KO	F	p
AGNO	2.00-2.50	33	G. Arası	5668,077	3	1889,359		
	2.50-3.00	53	G. İçi	91557,724	137	668,305		
	3.00-3.50	44	Toplam	97225,801	140		2,827	,041
	3.50-4.00	11						

Tabloda görüldüğü üzere, öz yeterlik puanlarının Agno değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,924$). Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-hoc karşılaştırma analizine geçilmiştir. Hangi karşılaştırma tekniğinin tercih edileceğine karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyanslar homojen bulunduğundan Scheffe testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre söz konusu farklılığın 3.50-4.00 grubunun lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Sekizinci alt problemde, öğretmen adaylarının öz yeterliklerini gerçekleştirme derecelerini belirlemek amacıyla kullanılan Öz yeterlik Formu ile elde edilen verilere frekans, yüzde ve ortalama testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeyleri İçin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Sonuçları

	Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli		Ort. \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Madde 24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	0	0	6	4.2	26	18.4	67	47.6	42	29.8	7.40
Madde 8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	0.7	7	4.9	28	29.9	84	59.5	21	14.9	7.09
Madde 10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	0.7	7	5	28	19.8	83	58.8	22	15.6	7.09
Madde 20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	0	0	10	7.1	35	24.8	70	49.7	26	18.4	7.08
Madde 13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	0	0	4	2.8	33	23.4	76	53.9	28	19.9	7.23
Madde 6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	2	1.4	6	4.2	31	22	77	54.7	25	17.7	7.13
Madde 21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	3	2.1	9	6.4	30	21.2	68	48.2	31	22	7.03
Madde 23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	0.7	8	5.6	31	21.9	75	53.2	26	18.4	7.03
Madde 19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	0	0	8	5.6	38	27	66	46.8	29	20.6	7.02
Madde 15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	2	1.4	8	5.6	33	23.4	74	52.5	24	17	6.97
Madde 11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	3	2.1	3	2.1	37	26.3	85	60.3	13	9.2	6.96
Madde 12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	3	2.1	6	4.2	37	26.2	76	53.9	19	13.5	6.96
Madde 9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	0.7	9	6.4	37	26.2	70	49.6	24	17	6.95
Madde 5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	0.7	4	2.8	45	31.9	69	49	22	15.6	6.94
Madde 14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	0.7	8	5.7	41	29	67	47.5	24	17	6.94
Madde 1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	6	4.2	9	6.4	65	46.1	53	37.6	8	5.7	5.94
Madde 17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	2	1.4	7	4.9	38	26.9	75	53.2	19	13.5	6.92
Madde 22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	2	1.4	12	8.5	34	24.1	69	48.9	24	17	6.89
Madde 18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	2	1.4	7	4.9	33	23.4	82	58.1	17	12.1	6.89
Madde 7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	2	1.4	6	4.2	44	31.2	65	46.1	24	17	6.83
Madde 16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	2	1.4	9	6.3	42	29.8	65	46.1	23	16.3	6.82
Madde 4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	0.7	7	4.9	48	34	65	46.1	20	14.2	6.75
Madde 3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	2	1.4	10	7.1	46	32.7	67	47.5	16	11.3	6.66
Madde 2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	3	2.1	11	7.8	41	29.1	68	48.3	18	12.8	6.55

Tablodaki veriler genel olarak incelendiğinde, madde ortalamasının 6.92 olduğu görülmektedir. Her maddeden alınabilecek en yüksek puanın 9 puan olduğu düşünüldüğünde, bu ortalamanın normal bir ortalama olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının öz yeterlikleri sonuçlarında “Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?” ilişkin ortalamanın 7.09; “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?” ilişkin ortalamanın 7.09 “Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?” ilişkin puan ortalamasının 7.40; olarak en yüksek ortalamaya sahip bir sonuç olduğu görülmektedir.

En düşük ortalamaların ise “Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?” ilişkin öz yeterliğin 6.75; “Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?” ilişkin öz yeterliğinde 6.66; “Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?” ilişkin yeterliğinde 6.55 olarak görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Bu araştırmayla Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının ve öz yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, adayların mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algıları belirlenmek istenmiştir.

1. Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan değerlendirme sonucunda cinsiyete göre özel alan yeterliklerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

2. Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin öğretim şekline göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan değerlendirme sonucunda gündüz ve gece programındaki öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

3. Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini gerçekleştirme derecelerini belirlemek amacıyla kullanılan “Özel Alan Yeterlikleri Anket Formu” ile elde edilen verilerin sonuçlarına göre farklılığın 3.50-4.00 grubunun lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

4. Öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kullanılan “Öz yeterlik Formu” ile elde edilen verilere göre bay ve bayanların öz yeterlik algılarının birbirlerine yakın olduğu ortaya koymuştur.

5. Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin öğretim şekline göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan değerlendirme sonucunda öğretmen adaylarının özel alan yeterlik düzeylerinin öğretim şekline göre anlamlı oranda farklılaşmadığı görülmüştür.

6. Öz yeterlik puanlarının Agno değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme sonucunda farklılığın 3.50-4.00 grubunun lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

ÖNERİLER

1. Özellikle fen bilimlerinde öz yeterlikle ilgili çalışmalara sıkça rastlanmaktadır. Bundan sonra sosyal bilimler alanında da yapılacak bu tür çalışmalar eğitimin daha da profesyonelleşmesi adına önemli katkılar sağlayacaktır.
2. Türkçe öğretmen adaylarına “topluma hizmet çalışmaları”nda ulusal bayram ve törenlerin organizasyonu için okullardaki Türkçe öğretmenlerine yardım etmeleri ve konuyla ilgili tecrübe edinmeleri sağlanabilir.
3. Türkçe öğretmenlerinin Türkçeyi en güzel şekilde kullanabilmelerini sağlamak için diksiyon derslerine ağırlık verilebilir.
4. Türkçe öğretmen adaylarının temel becerileri (okuma, konuşma, dinleme, yazma) geliştirebilmeleri için bölümlere dil laboratuvarları açılabilir.
5. Öğretmen atamalarında temel alınan KPSS'nin içeriğinde bazı değişikliklere gidilmelidir. Öğretmen adaylarının kendi eğitim gördükleri programın alan derslerinden oluşan bir sınav şekli adayları daha da motive edici olacak ve dolayısıyla son sınıfta öğrenciler sadece sınava yönelik çalışmayacaklardır.
6. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar MEB-YÖK ve sivil toplum kuruluşlarının katılımıyla devam ettirilmeli, öğretmenliği cazip hâle getirecek önlemler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbulut, E. (2006). “Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları”. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 3, sayı 2, 24-33.
- Ata, B. (2001). “1924 Türk Basını Işığında Amerikalı Eğitimci John Dewey’in Türkiye Seyahati”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 21, sayı 3, 193-207.
- Ataünal, A. (1994). *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu*. Ankara: MEB.
- Avis, F. (2006). *Mesleki ve Teknik Okulların Bilgisayar Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bıkmaz, F. (2006). “Öz Yeterlik İnançları”. Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (291-294). Ankara: Nobel Yayınları.
- Büyükduman, F. (2006). *İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Celkan, H.Y. (1989). *Eğitim Sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Cihangir, D. (2005). “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları” *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 35, 133-149.
- Coşkun, E. (2007). “Yazma Becerisi” Ahmet Kırkılıç, Hayati Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.

- Duman, B. (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdamar, G. (2007). “ Sosyal Öğrenme Kuramı”. (340-341). Ayten Ulusoy (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güney, Aytan ve Gün. (2010). “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Program İlişkisi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume 3 / 10 Winter.
- Güngör E. (1981). *Millî Eğitimimizde Eğitici ve Öğretici Olarak İnsan*. Türk Kültürü, Yıl:19, sayı 220.
- Güzel, A. (2010). “Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Ana Bilim Dalları”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, sayı 27, 371-383.
- İşman, A. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö.C. “Öğretmenlerin Yeterlik Algıları”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran 2008, cilt:5, sayı:1, 70-97.
- Kaya, Y.K. (2009). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Koçer, H.A. (1967). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Koçer, H.A. (1974). *Eğitim Sorunlarımız Üzerine İncelemeler ve Düşünceler*. Ankara: Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları.
- Korkmaz, İ. (2009). “Sosyal Öğrenme Kuramı”. (229-235). Binnur Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köktaş, Ş. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Mahiroğlu, A. (2007). “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Gelişmeler ve Yenilikler”. Özcan Demirel, Zeki Kaya (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Morgil, Seçken ve Yücel (2004). “Kimya Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*.
- Öksüzöğlü, P. (2009). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin: Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB.
- Öz, F. (2003). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özenç, E.G. (2009). “Almanya Eğitim Sistemi”. Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal (Ed.). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış* (111-210). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özer, B. (1990). “1990’lı Yılların Başında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 3, sayı2, 27-35.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikaları*. Ankara: Türk Tarihi Kurumu Basımevi.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, İstanbul.
- Schunk, D. (2009). *Öğrenme Teorileri*. (Çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yay.,1991.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şeker, H., Deniz, S., Görgeç, İ. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği. *Millî Eğitim Dergisi*, sayı:164.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TED, (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara.
- Temizyürek, Balcı (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara.
- Tuzcuoğlu, N. S. (2009). Okulda İnsan İlişkileri. A.Oktay (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldız, C. (Ed.). (2008). *Türkçe Öğretimi*. (355-356). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2009). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”. Emin Karip (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (362-363). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Zembat, R. (2009). *Eğitim Sisteminde Öğretmen*. Ayla Oktay (Ed.). A. *Eğitim Bilimine Giriş* (282-283). Ankara: Pegem Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

- AÜ. (t.y). Erişim Tarihi:12 Mayıs 2010, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1272/14642.pdf>
- MEB. (2009). Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2010, <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- YÖK. (2007). Erişim Tarihi: 3Mayıs 2010, <http://www.yok.gov.tr/content/view/16/>
- HÜ. (t.y). Erişim Tarihi: 23 Mayıs 2010, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~dogan/11.html>
- MEB. (t.y). [www.megep.gov.tr/megep/genel/moduler/ulkeler/Austria%20\(TR\).doc](http://www.megep.gov.tr/megep/genel/moduler/ulkeler/Austria%20(TR).doc)
ErişimTarihi:9Mayıs2010,[www.megep.gov.tr/megep/genel/moduler/ulkeler/Austria%20\(TR\).doc](http://www.megep.gov.tr/megep/genel/moduler/ulkeler/Austria%20(TR).doc)
- MEB. (t.y). Erişim Tarihi: 23 Ocak 2010, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/index-arsiv3.htm>
- MEB. (t.y). Erişim Tarihi: 14 Şubat 2010, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/seker.htm>
- DPT. (t.y). Erişim Tarihi: 15 Mart 2010, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp>
- MEB. Erişim Tarihi: 10 Nisan 2010, <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=linkler>
- MEB. (t.y). Erişim Tarihi: 10 Nisan 2010, <http://otmg.meb.gov.tr/alanturkce.html>
- MEB. (t.y). Erişim Tarihi: 10 Nisan 2010, <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html>
- YÖK. (2007). Erişim Tarihi: 25 Nisan 2010, <http://www.yok.gov.tr/content/view/16/>
- MEB. (t.y). Erişim Tarihi: 07.05.2010, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_0.html

EK-1: ÖZEL ALAN YETERLİK ANKETİ

Değerli Türkçe Öğretmeni Adayı, Aşağıda Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Özel Alan Yeterliklerini" tespit etme amacıyla size çeşitli ifadeler yöneltilmiştir. Bu ifadeleri- katılma durumunuza göre- karşısına (X) koyarak işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkürler. Arş. Gör. İsa YILMAZ

Cinsiyet: Kız() Erkek()
 Öğretim Şekli: Örgün Öğretim() İkinci Öğretim()
 AGNO: 2.00 ve altı() 2.00-2.50() 2.50-3.00() 3.00-3.50() 3.50-4.00()

Türkçe Öğretmeni özel Alan Yeterlik Anketi

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

		5	4	3	2	1
1	Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilirim.					
2	Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilirim.					
3	Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilirim.					
4	Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilirim.					
5	Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilirim.					
6	Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilirim.					
7	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilirim.					
8	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilirim.					
9	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilirim.					
10	Anlama ve anlatım güclüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilirim.					
11	Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilirim.					
12	Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilirim.					
13	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilirim.					
14	Öğretimine ilişkin yapacağım ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilirim.					
15	Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilirim.					
16	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlayıp geri bildirim sağlayabilirim.					
17	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını uygulamalarıma yansıtabilirim.					
18	Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilirim.					
19	Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve bunlara aktif olarak katılımlarını sağlayabilirim.					
20	Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilirim.					
21	Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilirim.					
22	Toplumsal liderlik yapabilirim.					
23	Sahip olduğum mesleki yeterliklerimi belirleyebilmek için öz değerlendirme yapabilirim.					
24	Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimimi sağlayabilirim.					
25	Mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilirim.					

EK-2: ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ										
Değerli Türkçe Öğretmeni Adayı,										
Aşağıda Türkçe Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliklerini tespit etme amacıyla size çeşitli ifadeler yöneltilmiştir. Bu ifadelere katılma durumunuza göre ilgili rakamı yuvarlak (O) içine alınız. Katkılarınız için teşekkürler.	Yetersiz		Çok az Yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli	
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Öğretmen yeterlikleri ve Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ile ilgili eklemek istedikleriniz varsa bu kısımda belirtiniz:										

EK-3: TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ

1-TÜRKÇE ÖĞRETİM SÜRECİNİ PLANLAMA VE DÜZENLEME

Kapsam:

Bu alan; Türkçe öğretim sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır.

1- Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme

- 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.

2- Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme

- Öğrenme ortamında, öğretim stratejilerine uygun fiziksel düzenlemeler yapar.
- Öğrencilerin 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.
- Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bütün öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluşturur.
- Bütün öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle öğrenme amaçlı etkileşimlerini geliştiren okul içi ve okul dışı çoklu öğrenme ortamları düzenler.

3- Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme

- Öğretim sürecinde çeşitli materyallerden ve kaynaklardan yararlanmanın önemini bilir.
- İçeriğe, öğrencilerin dil gelişimine ve seviyesine uygun mevcut materyalleri kullanır.
- Mevcut yazılı, görsel ve işitsel materyalleri içeriğe, öğrencilerin dil gelişimine ve düzeylerine göre kurallarına uygun olarak geliştirir.
- Öğretim sürecinde öğrencileri çeşitli materyalleri ve kaynakları kullanmaya yönlendirir.
- Öğretim sürecinde kullandığı materyalleri kullanışlılığı, güncelliği, etkililiği gibi açılarından değerlendirerek zenginleştirir veya özgün materyaller hazırlar.
- Türkçe öğretiminde içeriğe öğrenci düzeyine çevre koşullarına uygun materyalleri ve kaynakları geliştirme konusunda bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.

4- Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme

- Öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanmanın önemini bilir.
- Türkçe öğretiminde, bilgiye erişimde kullanabileceği internet sitelerini ve yazılımlarını tanır.
- Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla teknolojik kaynakları değerlendirerek sistematik bir şekilde kullanır.
- Mevcut olanaklar doğrultusunda öğrencilerin teknolojik kaynaklardan yararlanabilmeleri için uygun ortam hazırlayarak bu kaynaklara eşit olarak erişimlerini sağlar.
- Öğrencilerin Türkçe öğreniminde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları eleştirel gözle değerlendirerek etkin kullanmalarını sağlar.

2- DİL BECERİLERİNİ GELİŞTİRME

Kapsam:

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 yansıtma uygulamalarını kapsamaktadır.

1- Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme

- Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın iletişimdeki önemini kavramalarını sağlar.

- Öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederken Türkçeyle ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendirir.
- Öğretim sürecinde yararlanacağı tüm örnekleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçer.
- Sınıf içi iletişimlerinde öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmeye çalışır, onları demokratik ve hoşgörülü olmaya özendirir.
- Öğrencilerin dili farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlar.
- 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 kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırır.

2- Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme

- Öğrencilerin etkili dinlemenin/izlemenin önemini kavramalarını sağlar.
- Öğrencilerin etkili dinlemelerini/izlemelerini sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı dinleme/izleme yöntem ve teknikleri kullanır
- Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi dinleme/izleme becerilerini değerlendirmesini alışkanlık hâline getirmelerini sağlar.
- Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına yardım eder.

3- Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme

- Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine fırsatlar verir.
- Öğrencilerin öğretim sürecindeki iletişimlerini beden diliyle desteklemelerini sağlar.
- Öğrencilerin konuşmalarında söyleyişe, vurguya ve tonlamaya dikkat etmelerini sağlar.
- Öğrencileri konuşmalarında yabancı dil kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özendirir.
- Öğrencilerin kendilerini, ilgi alanlarına göre farklı anlatım biçimlerini kullanarak ifade etmelerine olanak sağlar.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı konuşma yöntem ve teknikleri kullanır.
- Öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini kullanmalarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını sağlar.
- Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi konuşma becerilerini değerlendirmeyi alışkanlık hâline getirmelerine rehberlik eder.

4- Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme

- Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını belirler.
- Okuma etkinliklerinde mevcut kaynak ve materyallerden yararlanır.
- Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin okumalarında söyleyişe, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlar.
- Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanır.
- Okuma becerilerini geliştirmek için kullanacağı kaynakları, öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirir.
- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik çeşitli ve sistematik etkinlikler düzenler.

- Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eşli ve grup etkinlikleri düzenler.
 - Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için meslektaşlarıyla iş birliği yapar.
 - Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı etkinlikler düzenler
 - Öğrencilerin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik eder.
 - Ailelerle ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler.
- 5- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme
- Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlar.
 - Öğrencilerin yazma çalışmalarında sözcük bilgisi, ses bilgisi, dil bilgisi ve yazım kurallarını uygulamalarına yardımcı olur.
 - Öğrencileri, yazılarında yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özendirir.
 - Öğrencilerin farklı türlerde yazılar yazmalarına rehberlik eder.
 - Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsatlar sağlar.
 - Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik meslektaşlarıyla iş birliği yapar.
 - Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları ürünleri, okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları, yayınlamaları konusunda onlara rehberlik eder.
- 6- Anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme
- Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik okul rehber öğretmeninden destek alır.
 - Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak rehber öğretmenden, özel eğitim kurumlarından ve ilgili uzmanlardan destek alır.
 - Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemlerden birini sistematik olarak kullanır.
 - Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerinin aşılmasında sabırlı ve hoşgörülü davranır.
 - 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 yöntemleri sistematik olarak kullanır.
 - Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemek ve gelişimlerini izlemek amacıyla kullandığı yöntemleri ve elde ettiği sonuçları meslektaşlarıyla paylaşır
- 7- Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
- 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.
 - Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamaya yönelik planlama yapar.
 - Türkçe öğretimindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlar.
 - Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş, zengin öğretim ortamları oluşturur.

- Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretim sürecindeki dil ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına alır.
 - 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 gelişimleri doğrultusunda ailelerle, özel eğitim öğretmeniyle ve ilgili uzmanlarla sürekli iş birliği yaparak yeni öğrenme hedefleri belirler.
- 8-Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme
- Konuşma ve yazma dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özen gösterir.
 - Konuşmalarında söyleyişe, vurgu ve tonlamaya özen gösterir.
 - Yazılı materyalleri hazırlarken yazım kurallarını dikkate alır.
 - Öğretim sürecindeki sunumlarında ve öğrencilerle olan iletişimlerinde beden dilini kullanır.
 - Öğretim sürecindeki iletişimlerinde öz güveni tamdır, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen gösterir.
 - Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya ilişkin öğrencilerinin görüş ve önerilerine açıktır.
 - Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıf ortamına davet eder.
 - Öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde her zaman öz güveni tamdır, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen gösterir.
 - Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya ilişkin meslektaşlarının ve öğrencilerinin görüş ve önerilerine her zaman duyarlılık gösterir.
 - Öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini etkin kullanır.
 - Yazılı materyalleri hazırlarken Türkçenin doğru ve etkin kullanılması konusunda meslektaşlarına rehberlik
- 9-Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilirle
- Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine 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 düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.

3- DİL GELİŞİMİNİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME

Kapsam:

Bu alan; Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.

- 1- Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme
 - Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının Türkçe programındaki kazanımlara uygun olması gerektiğinin farkındadır.
 - Türkçe öğretiminde öğrencilerin süreç sonundaki başarılarıyla ilgili karar vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapar.
 - Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki kazanımları dikkate alarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlar.
 - Türkçe öğretiminde öğrencilerin süreç sırasındaki dil gelişimlerini izlemek, süreç sonundaki durumlarını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapar.
 - Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki bütün kazanımlara yönelik olarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlar.

- Türkçe öğretiminde her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla ölçme-değerlendirme yapmayı amaçlar.
- Öğrencilerin sürekli dil gelişimini sağlamak ve değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirler

2-Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme

- Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini amaca uygun olarak belirler.
- Türkçe öğretiminde kullanabileceği farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama ve uygulama süreçlerini bilir.
- Öğrencilerin dil gelişimlerini değerlendirmede mevcut ya da geçerlik ve güvenilirliğini belirlemeden hazırladığı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanır.
- Öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini, yapılandırılmamış ölçme araçlarıyla belirler.
- Öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini yapılandırılmış ölçme araçlarıyla belirler.
- Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri kullanır.
- Öğrencilerin dil gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanacağı araç ve yöntemleri tekniğine dikkat ederek hazırlar.
- Öğrencileri ve velileri ölçme ve değerlendirmenin amaçları, araçları ve yöntemleri konusunda bilgilendirir.
- Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılışılığını, geçerliliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanır.
- Türkçe öğretiminde kullanılacak ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.
- Kullanışılığ, geçerliliği ve güvenilirliği uygun ölçme değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlar.

3- Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme

- Öğrencilerin dil gelişimlerine ilişkin ölçme sonuçlarını not ya da puan olarak raporlaştırır.
- Öğrencilerin dil becerilerini gösteren puan ve notları öğrenci ve velilerle paylaşır.
- Öğrencinin dil gelişiminde hangi düzeyde olduğunu, neler yapabildiğini ve nasıl başarabileceğini ayrıntılı olarak yorumlar ve raporlaştırır.
- Değerlendirme sonuçlarından elde ettiği yorumları uygun bir dille ilgililerle paylaşır.
- Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanır.
- İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini, Türkçe programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçlarını, öğretim stratejilerini ve verimliliğini değerlendirir.

4- Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme

- 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.

4- OKUL, AİLE VE TOPLUMLA İŞ BİRLİĞİ YAPMA

Kapsam:

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.

1 - Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme

- Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde aile katılımının ve desteğinin önemini bilir.
- Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü ve önemi hakkında aileleri bilgilendirir.
- Öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin izlenmesi konusunda ailelerle iş birliği yapar.
- Aileleri tanımaya yönelik ve onların öğretim sürecine katılımını destekleyen sınıf ve okul içi/dışı etkinlikler düzenler.
- Sınıf ve okul içi/dışı etkinliklerinin düzenlenmesinde ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin izlenmesinde ailelerle sistematik olarak iş birliği yapar.

2- Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme

- 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

3- Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme

- Tören yönetmeliği doğrultusunda bayram organizasyonlarında görev alır.
- Öğrencilerin ulusal bayram ve tören etkinliklerine hazırlanmalarına rehberlik eder.
- Ulusal bayram ve tören organizasyonlarında tüm öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.
- Diğer okullarla iş birliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapar.

4- Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme

- Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde okulun ve kendisinin sorumluluğunun farkındadır.
- Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde iş birliği yapılabilecek STK ve çeşitli kurum ve kuruluşları belirleyerek öğrencileri bu kurum ve kuruluşlarla ilgili bilgilendirir.
- Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde, okuma kültürünün oluşturulmasında ve okulun toplumla iletişiminin artırılmasında yakın çevresindeki ilgili bir kurum veya kuruluşla iş birliği yapar.
- Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline gelmesinde yakın ve/veya uzak çevresindeki kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.
- Öğrenci, aile ve öğretmenlerin katıldığı öğrenen topluluklar oluşumunu destekleyen ortamlar hazırlar.

5- Toplumsal liderlik yapabilme

- Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını önemser.
- Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarının ifade edilmesi için fırsatlar oluşturur.
- Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını belirler.
- Okulun bulunduğu çevreyle işbirliği içinde, millî, manevî, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin önemini belirten etkinlikler düzenler.
- Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik toplumla birlikte çözümler üretir.
- Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak için yakın çevresindeki kişiler, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak etkinlikler düzenler.

- Millî, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin içselleştirilmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenmesinde yakın çevresindeki kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.
- Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik projeleri toplumla birlikte geliştirir.
- Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı etkinlikleri farklı çevrelerle paylaşır.
- Millî, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin içselleştirilmesini sağlayacak farklı çevrelerle işbirliği yapar.

5-TÜRKÇE ALANINDA MESLEKİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA

Kapsam:

Bu yeterlik alanı: Türkçe öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.

1 - Mesleki yeterliklerini belirleyebilme

- Sahip olduğu mesleki yeterliklerini belirlemek için öz değerlendirme yapar.
- Mesleki yeterliklerini belirlemeye yönelik uygulamalarını kayıt altına alır.
- Öğretmenlik mesleği yeterlikleri temelinde yansız biçimde öz değerlendirme yapar.
- Meslektaşlarının eleştirileri ve önerileri doğrultusunda mesleki gereksinimlerini belirler.
- Mesleki yeterliklerini belirlerken veli, öğrenci, meslektaş ve yönetici görüşlerinden yararlanır.

2-Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme

- Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla dil, yazın ve öğretim süreci uygulamalarıyla ilgili çeşitli yayınları takip etmede isteklidir.
- Dil bilimi alanındaki çalışmaları takip eder.
- Alanıyla ilgili sanat etkinliklerini izler.
- Bireysel mesleki gelişim planını oluşturur
- İlgi duyduğu sanat alan/alanlarında eğitim alır.
- Söz varlığı ve kullanım açısından dilin doğru kullanımına özendirerek dildeki yanlış kullanımlara karşı duyarlı davranır.
- Araştırma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanır.
- Türkçeye ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere dinleyici olarak katılır.
- Söz varlığı ve kullanımı açısından Türkçedeki değişimleri ve gelişmeleri
- Sanat alan/alanlarında aldığı eğitim doğrultusunda etkinlikler düzenleyerek çevresiyle paylaşır.
- Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerde bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak yer alır.
- Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceği arşiv oluşturur.
- Farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyar.
- Alanıyla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapar.
- Konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilir.

3- Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme

- 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.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	İsa YILMAZ
Doğum Yeri ve Tarihi	Olur - 1985
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Millî Eğitim Bakanlığı/Türkçe Öğretmeni
İletişim	
E-Posta Adresi	isayilmaz@atauni.edu.tr isa.yilmaz@windowslive.com
Tarih	2010