



**IRAKTA GÖREV YAPAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Önder Yağmuroğlu

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Önder

Soyadı : Yağmuroğlu

Bölümü : Türkçe Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Irak'ta Türkçe Eğitiminde Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Yeterlilikleri
Üzerine Bir İnceleme

İngilizce Adı: A Study on the Competencies of Turkish Teachers Working in Turkish
Education in Iraq

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Önder Yağmuroğlu

İmza :.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Önder YAĞMUROĞLU tarafından hazırlanan “Irakta Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir İnceleme” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Yusuf UYAR

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yıldız Teknik Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 30/11/2021

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başlamamda bana yol gösteren Prof. Dr. Duran Altıparmak’a, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerine, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü çalışanlarına, aileme ve son olarak tez sürecinde bana rehberlik ettiği için Sn. Doç. Dr. Yusuf UYAR’a teşekkür ederim.

IRAKTA GÖREV YAPAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Yüksek Lisans Tezi

Önder Yağmuroğlu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ŞUBAT, 2022

ÖZ

Bu çalışma, öğretmen faktörünün dil eğitimindeki önemi ışığında, Irak'ta Türkçe eğitiminde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yeterliliklerinin, mevcut durumunun incelenerek tespit edilmesi ve öğretmenlerin yeterlilik seviyelerinin yükseltilmesine yönelik çözüm önerilerini sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Buna göre Irak'ta Türkçe öğretmenlerinin eğitim süreçlerini ve hâlihazırdaki durumlarının incelenmesi adına söz konusu öğretmenlerin görev yaptıkları okullar ziyaret edilerek öğretmenlerin sınıf içerisindeki çalışmaları gözlemlenmiş olup uyguladıkları metotlar ve sınıf yönetme becerileri gibi yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı'nda (Doğuş Kız Ortaokulu, Musalla Erkek Lisesi, İbn Esir Erkek Ortaokulu, Barış Kız Lisesi, Barış Erkek Ortaokulu, El-Rafideyin Kız Lisesi, Çağdaş Erkek Lisesi, Ülker Kız Ortaokulu, Korya Kız Lisesi, Parlak Erkek Ortaokulu ve İpek Kız Ortaokulu) okullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri ile bu okullarda görev yapan yöneticiler oluşturmuştur. Veri toplamada gözlem, görüşme ve doküman analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin dersleri gözlenmiş, hem öğretmen hem de yöneticilerle görüşme yapılmış, Irak Türklerinin anayasal ve kültürel haklarına ilişkin Arapça belgeler, Irak Hükümeti, Irak Eğitim Bakanlığı ve benzeri kurumlardan yayınlanmış bilgi ve belgeler analiz edilmiştir. Yapılan incelemeler

neticesinde Irak'ta Türkçe öğretmenlerinin yetişmesinde yaşadıkları sorunlara ve Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerinin geliştirmesi adına önerilerde bulunulmuştur.



Anahtar Kelimeler : Irak'ta Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretmeni, Öğretmen Yeterlikleri

Sayfa Adedi : 99 + xv

Danışman : Doç. Dr. Yusuf Uyar

**A REVIEW ON THE QUALIFICATIONS OF TURKISH TEACHERS
WORKING IN IRAQ
(M.S Thesis)**

**Önder Yağmuroğlu
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
FEBRUARY, 2022**

ABSTRACT

In the light of the importance of the teacher factor in language education, this study aims to determine the proficiency of Turkish teachers working in Turkish education in Iraq by examining the current situation and to offer solutions for increasing the proficiency levels of teachers. Case study, one of the qualitative research models, was used in the study. Accordingly, in order to examine the education processes of Turkish teachers in Iraq and their current situation, the schools where these teachers work were visited and the teachers' work in the classroom was observed, and their qualifications such as the methods they applied and their classroom management skills were examined. The study group of the research was formed in the 2019-2020 academic year (Dogus Girls Secondary School, Musalla Boys High School, Ibn Esir Boys Secondary School, Barış Boys Secondary School, Barış Boys Secondary School, El-Rafideyin Girls' High School, Çağdaş Boys' High School, Ülker Girls' Secondary School, Korya Girls' High School. High School, Parlak Boys Secondary School and İpek Girls Secondary School) and the administrators working in these schools. Observation, interview and document analysis techniques were used in data collection. The lectures of the teachers in the study group were observed, interviews were conducted with both teachers and administrators, Arabic documents on the constitutional and cultural rights of Iraqi Turks, information and documents published by the Iraqi

Government, the Iraqi Ministry of Education and similar institutions were analyzed. As a result of the examinations made, suggestions were made for the problems experienced by Turkish teachers in training in Iraq and for improving the proficiency levels of Turkish teachers.



Key Words : Turkish Education in Iraq, Turkish Teacher, Teacher Competencies

Page Number : 99 + xv

Advisor : Doç. Dr. Yusuf Uyar

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi.....	7
Çalışmanın Amacı.....	7
Çalışmanın Önemi.....	7
Çalışmanın Varsayımları	8
Çalışmanın Sınırlılıkları	9

Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
Tarihsel Süreç Açısından Irak'ta Türkçe Eğitimi (1918-1991)	10
1993 Yılında Kuzey Irak Bölgesinde Türkçe Eğitiminin Başlangıcı.....	13
2003 Irak İşgali Sonrasında Türkçe Eğitiminin Irak'ta Başlaması	14
Irak'ta Eğitim Sistemi ve Türkçe Eğitimi.....	15
Irak Eğitim Sisteminde Öğretmen ve Türkçe Öğretmeni Yetiştirme	17
Irak'ta Türkçe Öğretmeni İstihdamı	20
Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yeterlilikleri.....	21
Öğretmenlik Mesleği.....	21
Öğretmen Yeterlilikleri	23
Türkçe Öğretmenlerinin Yeterlilikleri.....	27
Öğretmen Yeterliği Üzerine Yapılan Araştırmalar	31
BÖLÜM IV	37
YÖNTEM.....	37
Araştırma Modeli.....	37
Çalışma Grubu	38
Veri Toplama Teknikleri.....	39
Veri Toplama Araçları	40
Öğretmen Yeterlilikleri Ders Gözlem Formu.....	41
Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	48

Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yapılandırılmamış Okul Yöneticileri Görüşme Formu	50
Verilerin Analizi	50
BÖLÜM V	52
BULGULAR VE YORUMLAR.....	52
Katılımcıların Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Yeterlilik Alanındaki Düzeylerine İlişkin Bulgular	52
Katılımcıların Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanındaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	57
Katılımcıların Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanındaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	67
Katılımcıların Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlilik Alanındaki Durumlarına İlişkin Bulgular	71
Katılımcıların Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlilik Alanındaki Durumlarına İlişkin Bulgular	75
BÖLÜM VI	78
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
SONUÇ.....	78
ÖNERİLER	83
KAYNAKLAR.....	84
EKLER.....	91
EK 1. Öğretmen Yeterlikleri Ders Gözlem Formu	92
EK 2. Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	95

EK 3. Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yapılandırılmamış Görüşmelerde Okul İdarecilerine Yöneltilen Sorular	99
---	-----------



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümü Lisans Ders Programı (T.B, 2021)</i>	18
Tablo 2 <i>Türkçe Öğretmenliği Lisans Programındaki Zorunlu Dersler (YÖK, 2018)</i>	19
Tablo 3 <i>Irak'ta Bulunan Türkçe Bölümlerinin İsimleri ve Bağlı Oldukları Üniversiteler</i> .	20
Tablo 4 <i>Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri</i>	38
Tablo 5 <i>Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri</i>	39
Tablo 6 <i>Gözlem Formunda Yer Alan Yeterlilikler</i>	43
Tablo 7 <i>Öğretmen Yeterlikleriyle İlgili Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar</i>	45
Tablo 8 <i>Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formunda Yer Verilen Yeterlilikler</i>	49
Tablo 9 <i>Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlik Alanı Alt Yeterlikleri ve Performans Göstergeleri</i>	53
Tablo 10 <i>Katılımcıların Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Yeterlik Alanındaki Düzeyleri</i>	54
Tablo 11 <i>Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanı Alt Yeterlikleri ve Performans Göstergeleri</i>	58
Tablo 12 <i>Katılımcıların Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanındaki Düzeyleri</i>	60

Tablo 13	<i>Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanı Alt Yeterlikleri ve Performans Göstergeleri</i>	68
Tablo 14	<i>Katılımcıların Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanındaki Düzeyleri</i>	69
Tablo 15	<i>Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlik Alanı Alt Yeterlikleri ve Performans Göstergeleri</i>	72
Tablo 16	<i>Katılımcıların Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlik Alanındaki Düzeyleri</i>	73
Tablo 17	<i>Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlik Alanı Alt Yeterlikleri ve Performans Göstergeleri</i>	76

KISALTMALAR LİSTESİ

AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
EPDAD	: Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneğinin
IEB	: Irak Eğitim Bakanlığı
ILA	: Uluslararası Okuma Yazma Birliği (International Literacy Association)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TED	: Türk Eğitim Derneği
TEM	: Türkmen Eğitim Merkezi
TİKAV	: Türkiye İnsan Kaynakları Eğitim ve Sağlık Vakfı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde Irak Cumhuriyeti'ndeki Türkçe eğitimi ve öğretimi faaliyetlerinde aktif olarak görev alan Türkçe öğretmenlerinin öğrenci başarısını etkileyen özellikleri öğretmen yeterlilikleri bağlamında ele alınmıştır. Araştırma Irak'ta Irak Türklerinin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde bulunan ortaokul ve liselerde gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amaç ve önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanoğlu geçmişi ile karşılaştırıldığında olumlu ya da olumsuz etkileri bulunan önemli değişimler geçirmiştir. Bu değişimler toplumsal hayatı da önemli ölçüde etkilemiştir. Toplumsal hayat içerisinde önemli bir olgu olarak eğitimde mevcut değişimlerden etkilenmiş ve içeriğinde bu değişimlere paralel olarak yeniden yapılandırılmıştır. Eğitimin kalitesi ise toplumun ilerlemesi ve gelişmesi için önemli bir etkidir. Geleceğin mimarlarını yetiştirecek kişiler olarak öğretmenlerin nitelikleri de son derece önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimine, zihinsel gelişimine, kişilik ve sosyal gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır.

Öğretmen nitelikleri yaşanan gelişmelerle birlikte öğrenmeyi öğrenme, etkin öğrenme ya da hayat boyu öğrenme gibi yaklaşımlarını da içerecek şekilde önemli değişikliklere uğramıştır. Yeni anlayışla birlikte nitelikli öğretim programları ve öğretim ortamı kadar öğretmen nitelikleri de önemli hale gelmiştir. Geleneksel anlayışta öğretmen bilgiyi aktaran kişi iken yeni yaklaşımla öğrencinin merkezde olduğu ve öğretmenin rehber olduğu yeni bir eğitim anlayışı gelişmiştir.

Öğretmen niteliklerinin önceden belirlenmesi öğretmen yetiştirmenin önemli bir adımıdır. Böylece belirlenen yeterlikler çerçevesinde öğretmenler yetiştirilerek daha nitelikli ve çağdaş eğitim öğretimin gerçekleşmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin hangi alanlarda yeterliklerinin eksik olduğunun belirlenmesi de yine bu amaca hizmet edecek önemli çalışmalardan biridir. Bu çalışma bu durumdan hareketle Irak'ta görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi amacını taşımaktadır.

Irak'ta Türklerin varlığı ve kökenleri tarihî açıdan ele alındığında bazı teorilere göre Sümerlilere kadar dayanmaktadır (Duman, 2011, s.9). Bununla birlikte tarih araştırmacılarının ortak görüşü Irak Türklerinin Emeviler Dönemi'nde Irak'ın kuzeyine yerleştiği yönündedir. Sonrasında Emevi Halifesi Muaviye'nin 674 yılında Horasana gönderdiği Ubeydullah Bin Ziyad'ın, Irak'ın kuzeyinden 2000 kadar Türk askerini Irak'ın güneyindeki Basra'ya yerleştirdiği böylece Türklerin Irak coğrafyasına dağıldığı ifade edilmektedir. Bazı kaynaklar ise Türklerin Osmanlı padişahı Kanuni Sultan Süleyman'ın Bağdat seferinden sonra Irak'ta İngiliz işgaline kadar hâkimiyet sürdüğünü ifade etmektedir (Duman, 2011, s.9). Sonuç olarak Türklerin Irak'a ilk kez hangi tarihte geldiğine dair görüşler farklılık gösterse de bugünkü Türk varlığının geçmişinin oldukça eskilere dayandırıldığı söylenebilmektedir.

Birinci Dünya Savaşında Türk milleti yedi cephede savaştığı sırada büyük başarılar elde ederek Türkiye Cumhuriyetini kurmayı başarmıştır. Ancak Lozan Antlaşmasının (1924-1925) Türkiye aleyhine sonuçlanmasından dolayı bir çok soydaş Misakî Millî sınırları dışında kalmıştır (Yıldız, 2003).

Osmanlı hâkimiyetinin son bulması ve Irak Cumhuriyeti'nin kuruluşu Irak Türkmenlerinin eğitim hayatı ve Irak'ta Türkçenin öğretimi hususunda yeni bir dönemi başlatmıştır Türkler Irak'ta hâkimiyetleri boyunca diğer alanlarda olduğu gibi eğitim ve öğretime büyük önem vermiştir.

Doksanlı yıllarda Irak'ın Kuzeyinde oluşturulan güvenli bölgede Türkmenler ana dillerinde eğitim için çalışmalarda bulunmuştur. Bu çalışmalar neticesinde Türkiye'nin ve Türkiye'de yaşayan Iraklı Türklerin desteğiyle okullar açılmış, bölgede Türkçe eğitiminin temeli atılmıştır. Tanılan bu haklardan sonra Türkmenler altyapı çalışması yapmadan hâlihazırda var olan okullarda, başta Kerkük olmak üzere Musul, Telafer, Diyala, Karatepe ve Erbil'de; 2010 yılından itibaren Tuzhurmatu ve Selahattin gibi birçok şehirde yaklaşık 425 okulda Türkçe eğitim ve öğretimi başlatmıştır.

Eylül 2003'te üç etnik gruba (Türkmen, Kürt ve Süryani) ana dillerinde eğitim hakkı verilmiştir. Tanınan bu haklara istinaden Türkmenler ve diğer etnik gruplar ana dillerinde eğitim veren okullar açmışlardır (Dmeral, 2014).

Günümüzde Irak'ta Türkçe eğitimi alan yaklaşık 140.000 civarında öğrenci bulunmaktadır. Ancak söz konusu okullarda genel Türkçe eğitim ve öğretim performansının zayıflığı, materyal eksikliği gibi birçok önemli sorun yaşanmaktadır. Türkçe eğitim veren okulları denetleyen müfettişlerin Türkçe dil seviyeleri çok zayıf olduğundan yapılan denetimler eğitimin niteliğine beklenen düzeyde katkı sağlamamaktadır.

Tarihi kısaca bu şekilde değerlendirilebilecek olan Irak'ta Türkçe eğitimi, günümüzde ülkedeki mevzuata uygun olarak iki farklı okul türünde sürdürülmektedir. Bunlardan ilkinde, din eğitimi ve Arapça dersleri dışında eğitimin tamamı Türkçedir. Bu okullara esas okullar denmektedir. Tek Türkçe ders olarak "Türk Dil Bilgisi" dersinin okutulduğu, geriye kalan bütün müfredatın Arapça verildiği ikinci tür okullar ise şümul okulları olarak adlandırılmaktadır (Anwar, 2012, s.7). Esas okullarında öğrencilere okutulan müfredat, Irak eğitimi müfredatının bire bir Türkçeye çevrilmiş hâlidir. Bir başka ifade ile verilen eğitimin içeriği, diğer okullarda Arapça verilen içeriğin tümüyle aynısı olup sadece eğitim dili

değişmektedir. Okullarda eğitim dili olarak Türkiye Cumhuriyeti'nde olduğu gibi Türkiye Türkçesinin İstanbul Şivesi kullanılmaktadır.

Türkçe eğitim veren okul ve Türkçe eğitim alan öğrenci sayılarının çok ciddi düzeylere ulaşması, Türkçe eğitime geçmişten çok daha fazla rağbet gösterilmesi Irak'taki Türk varlığının geleceğini kendi ana dilinde alacağı eğitimle şekillendirme isteğini ortaya koymaktadır. Bu koşullar altında Irak'taki Türk varlığının geleceğini şekillendirecek olan yeni nesillerin nitelikli eğitime kavuşması ancak ve ancak ana dillerini o dille en nitelikli eğitimi alacak kadar iyi öğrenmelerine bağlıdır demek yanlış olmayacaktır. Bu da Irak'ta Türkçe eğitim kadar belki ondan da önce ana dili eğitimi ile ilgili niteliğin sorgulanması ve geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Ana dili derslerinin niteliğini artırmak için derslerin daha verimli daha etkili hâle gelmesini sağlayan unsurlara odaklanmak gerekmektedir. Alanda yapılan araştırmalarda derslerin niteliğini etkileyen farklı unsurlar olduğu (Darling-Hammond, 2000) ifade edilmiştir. Okulun fiziki imkânları, sınıfların fiziki koşulları ve sınıf mevcutlarının düzeyi, destekleyici tesisler ve donanım, teknolojiyle bütünleşme, kullanılan materyaller, her bir öğrenci için ayrılan bütçe ile öğretmen ve öğretmenin nitelikli eğitim verme kapasitesi araştırmalarda üzerinde durulan değişkenlerden bazılarıdır (Darling-Hammond, 2000, Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Bunlar dışında ders kitapları, eğitim politikaları, öğretim programları gibi okuldan bağımsız gelişen veya geliştirilen unsurların da eğitimin niteliği üzerinde etkileri olacağı muhakkaktır. Ancak bugüne kadar yapılan araştırmalar göstermiştir ki, özellikle öğretmenler ve onların nitelikleri eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktördür (Darling-Hammond, 2000; Fitchett ve Heafner, 2019; Rockoff, Jacop, Kane ve Staiger, 2011).

İlgili belgelerde “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” (MEB, 2008) şeklinde tanımlanan öğretmen yeterlilikleri konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri, kişisel ve mesleki değerleri, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreçleri, okul ve toplum ilişkileri, program ve içerik

bilgisi gibi yeterlilikleri detaylı bir biçimde ele alınmıştır (TED, 2009), bu çalışmanın bulgularından hareketle öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi için aşağıda verilen beş öneri sunulmuştur:

1. *Öğretmen yeterliliklerinin uygulanması ve öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesi için Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi, YÖK, MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde çalışması.*
2. *Öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinin mevcut altyapı ve öğretim elemanı eksiklerinin giderilmesi ve öğretmen yetiştirmede uygulamaların çağın gereklerine uygun olarak yeniden düzenlenmesi.*
3. *Öğretmen yeterliliklerinin stajyerlik dönemi ile ilişkilendirilmesi.*
4. *Öğretmen yeterliliklerinin hizmet içi eğitim ile ilişkilendirilmesi*
5. *Öğretmen yeterliliklerinin eğitim bilimleri alanında ve öğretim programlarında gelişmelerle uyumlu bir biçimde tanımlanması. (TED, 2009).*

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün 2017 tarihinde “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” adlı yeterlilik güncelleme çalışmasında Öğretmenlik Genel Yeterliliklerini: “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbirini tamamlayan 3 yeterlilik alanı ile bunların altında yer alan 11 yeterlilik ve söz konusu yeterliliklere bağlı 65 göstergeden oluşturmuştur.

Söz konusu çalışmada mesleki bilgi yeterliliği alanında alan bilgisi, alan eğitim bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterlilikleri ele alınmıştır. Bunun yanı sıra mesleki beceri yeterliliği alanında ise, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri yer almıştır. Diğer iki alana bağlı olarak tutum ve değerler alanında ise, millî, manevî ve evrensel değerle, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterlilikleri incelenmiştir.

Yukarda belirtilen öğretmen yeterliliklerine ilişkin araştırma ve çalışmalarda öğretmenlerin öz değerlendirme yapmaları, alanları ile ilgili konu ve kavramları analiz etmeleri, alanlarının öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırmaları, görev ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranışları gibi belirlenen birçok mesleki bilgi yeterlilik göstergeleri detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Mesleki beceri alanında öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde alanlarının öğretim programına uygun olarak hazırlamaları, öğrencilere bilgileri etkili bir biçimde aktarmaları için uygun öğretim materyalleri düzenlemeleri, öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanmaları, ölçme ve değerlendirmede çıkan sonuca göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlemeleri gibi yeterlilik göstergeleri incelenmiştir.

Tutum ve değerler alanında ise öğretmenlerin, öğrencilere millî ve manevi değerlere saygılı bireyler olarak yetişmelerinde katkıda bulunmaları, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olmaları, eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle etkili iletişim kurmaları, kişisel ve mesleki yönden kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunmaları gibi öğretmende bulunması gereken yeterlilik göstergeleri ele alınıp incelenmiştir.

Yukarıda belirtilen nitelikler sadece Türkiye görev yapan öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler değildir. Aynı zamanda Irak'ta Türkçe öğretiminde görev yapan öğretmenlerde de bulunması gereken niteliklerdir. Söz konusu nitelikler hususunda herhangi bir araştırma yapılmamıştır bundan dolayı ele alınan bilgiler ışığında yapılması planlanan bu çalışma Irak'ta Türkçe eğitiminde görev alan “öğretmenlere” odaklanacaktır.

Literatürü incelediğimizde Irak'ta Türkçe eğitimi ile ilgili tarihsel açıdan tek bir çalışma olduğu tespit edilmiştir. Tarihsel Süreç İçerisinde Irak'ta Türkçe Eğitimi (1918-2014) adlı çalışmada 1918 yılından itibaren 2014 yılına kadar Irak'ta Türkçe eğitiminin nasıl seyrettiği hakkında bilgiler bulunmaktadır. Ancak Türkçe öğretmenlerinin yeterlilikleri, 2014 yılından sonra Irak'ta Türkçe eğitimi ve öğretimi süreci, bu dönemde okul, öğrenci ve öğretmenlerin durumu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple yapılan bu araştırmanın özelde Irak'ta görev yapan Türkçe öğretmenlerinin “öğretmen niteliklerini” geliştirmeye yönelik çabalara dayanak sağlayacağı, daha genel bir bağlamda ise Irak'ta Türkçe öğretmenin niteliğini geliştirmeye yönelik çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Irak'ta görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliliklerini karşılama düzeyleri nedir?

Bu ana problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Irak'ta (Kerkük) görev yapan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Yeterlilik Alanı”ndaki düzeyleri nedir?

Irak'ta (Kerkük) görev yapan Türkçe öğretmenlerinin “Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlilik Alanı”ndaki düzeyleri nedir?

2. Irak'ta (Kerkük) görev yapan Türkçe öğretmenlerinin “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlilik Alanı”ndaki düzeyleri nedir?
3. Irak'ta (Kerkük) görev yapan Türkçe öğretmenlerinin “Okul-Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlilik Alanı”ndaki düzeyleri nedir?
4. Irak'ta (Kerkük) görev yapan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlilik Alanı”ndaki düzeyleri nedir?

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın yapılma amacı yukarıda belirtilen problem durumundan hareketle Irak'ta görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni özel alan yeterliliklerini karşılama düzeylerinin planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplumla iş birliği yapma ve Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama boyutunu karşılama düzeyinin belirlenmesidir.

Çalışmanın Önemi

Öğretmenlerin özel alan yeterliklerine sahip olması öğrencilerin öğrenme motivasyonuna ve eğitim-öğretim faaliyetine olumlu katkı yapmaktadır (Sümbül ve Arslan, 2009). Bu nedenle

Türkçe öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve eksikliklerin giderilmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerin ortaya konulması Irak'ta Türkçe eğitim ve öğretim alanındaki kalite yönetim çalışmalarına da katkı sağlayacaktır. Yine öğretmen yetiştirme programları açısından bu çalışma oldukça önemlidir. Öğretmen yeterlikleri konusunda sınırlı sayıda çalışma olmasına karşılık Irak'ta Türkçe eğitimi veren öğretmenlerle ilgili yeterliklerin belirlenmesi konusunda çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma yeterlikler Türkçe öğretmen yeterliği konusunda akademik boyutta hazırlanacak ilk çalışmalardan biri olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmayla ortaya çıkacak durum tespiti, yaşanan sorunlar, bu sorunların çözülmesi için ortaya atılacak öneriler ilgili kurum, kuruluş ve uzmanlara Irak'taki Türkçe öğretmenleri konusunda sağlam bilgi ve kaynak oluşturacağı gibi, problemlerin giderilmesi hakkında da fikir verecektir. Ayrıca Irak Eğitim Bakanlığı ve öğretmen yetiştirme alanındaki yetkili birimlerine ve alandaki araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Varsayımları

- Gözlemlerin yapıldığı derslerde öğretmenlerin doğal sınıf davranışlarını aynen sergilediği,
- Gözlem yapılan derslerin bütün yıl boyunca yapılan derslerden farklılık göstermediği,
- Katılımcı öğretmen ve yöneticilerin görüşmelerde sorulan sorulara samimi cevaplar verdiği,
- Gözlem ve görüşmelerde ulaşılan bulguların öğretmenlerin gerçek yeterlik düzeylerini yansıttığı varsayılmıştır

Çalışmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

Irak'ta Türkçe esas (ortaokul ve lise) okullarının bulunduğu Kerkük şehrindeki ortaokul ve liselerle,

Araştırmanın yapıldığı eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmen ve yöneticilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Yeterlilik: “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik (TDK, 2011, s, 2584).

Öğretmen: “Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime (TDK, 2011, s, 1840)

Eğitim: Türkçe sözlük eğitimi “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme ve terbiye” olarak tanımlamıştır (TDK, 2021).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmada ele alınan Irak'ta Türkçe eğitimi, Irak eğitim sistemi, Irak'ta öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlikleri hakkında bilgi verilmiştir.

Tarihsel Süreç Açısından Irak'ta Türkçe Eğitimi (1918-1991)

Osmanlı Hâkimiyetinden ayrılan ve Misâkî Millî sınırları içerisinde kalan Musul ve Kerkük şehirleri başta olmak üzere Irak genelinde Irak Türkleri, yoğun olarak yaşadıkları şehirlerde kendi ana dillerinde eğitim almak için büyük bir mücadele vermiştir. Zorlu bir süreç yaşayan Irak Türkleri her yönden Irak yönetiminin uyguladığı politikalarla asimile edilmeye çalışılmıştır.

1931 yılında yayınlanan 74 numaralı Yerel Diller Yasası'ndaki istisnalara istinaden Irak Devleti tarafından Türkmen ve Kürtlere kendi dillerinde eğitim ve yargılama hakkı verilmiştir. Söz konusu yasaya göre öğrencilerinin çoğunluğu Türkmen olan ilkokullarda eğitimin Türkçe olmasına karar verilmiş ve Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde başta Kerkük ve Erbil olmak üzere mahkemelerde yargılamanın Türk dilinde yapılmasına imkân sağlamıştır (Hürmüzlü, 2016).

Irak'ta Türkçe eğitiminin tarihinde en önemli olay ise 28 Ağustos 1960 yılında yaşanmıştır. Bu tarihte Türkmen eğitimcileri Kerkük'te ilk yerel Türkmen eğitimcileri kongresini

düzenlemiştir. Üç gün süren kongreye Kerküklü eğitimcilerin yanı sıra Musul, Erbil, Telafer, Tuzhurmatu, Kifri, Altunköprü, Dakuk, Kızlarbat, Hanekin ve Bedre gibi Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı şehirlerden de Türkmen eğitimcileri katılmıştır. Ayrıca o dönemde eğitim politikalarını yönlendirme potansiyeli bulunan Irak Eğitim Bakanlığı, Öğretmenler Sendikası, Kerkük Öğretmenler Sendikası gibi birçok kurumun temsilcisi ve yöneticisi de kongreye katılım sağlamıştır.

Kongre’de Türkmen eğitimini ilgilendiren çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca kitap ve müfredat komisyonu, resmî ve özel okullar komisyonu, ileri yaşlardaki insanlara okuryazarlık kazandırma komisyonu, üniversite eğitimi komisyonu, yayın, tercüme ve telif komisyonu gibi birçok komisyon oluşturulmuştur. Her komisyon kendi konularını ilgilendiren kararlar almıştır.

Kongre sonunda başta Türkmen bölgelerindeki ilkokullarda Türkmençe dersi (Türkçe dersi) okutulması, üniversitelerde ve yurtdışı burslarında Türkmen öğrenciler için yeterli kontenjanların ayrılması, Türkçe harflerle kitapların yayımı ve dağıtımı için özel bir basımevinin kurulması ve öğretmenler sendikası tarafından Türkçe ve Arapça bir derginin çıkarılması gibi önemli kararlar alınmıştır.

Kongrenin önemi ise sonraki yıllarda ortaya çıkmıştır, zira 1970’te Türkmen kültürel haklarının verilmesi, 2003 Saddam rejiminin sona ermesiyle Türkmen okullarının açılması ve 2012’de Irak Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılan Türkmen Eğitimi Genel Müdürlüğünün kurulması gibi kararların temelini oluşturmuştur (Hürmüzlü, 2016).

Irak’ta Türkçe eğitimi için 2 Eylül 1960 tarihinde Türkiye’de yapılan ihtilal neticesinde, İhtilal hükümetinin Başbakan Yardımcısı olan Alparslan Türkeş tarafından bir girişim yapılmıştır. Türkeş Dışişleri Bakanlığına bir yazı göndermiş, yazıda Irak Türklerinin Türkçe eğitim yapmaları için Irak Hükümeti ile görüşmeler yapılması hakkında ne düşündüklerini sormuştur. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı ise bu konunun daha müsait bir zamana bırakılmasının uygun olacağını bildirmiştir (Şimşir, 2004).

1970 yılına gelindiğinde siyasi nedenlerden dolayı Baas rejimi 89 sayılı 24 Ocak 1970 tarihli Devrim Komite Konseyinin kararı ile Türkmenlere kültürel haklar tanımıştır. İlkokullarda Türkmenlerin okutulması, derslerin Türkmence anlatılması, Terbiye ve Talim Bakanlığında Türkmen Eğitim Müdürlüğünün kurulması, Türkmenlere özel bir edebiyatçılar birliğinin kurulması, Kültür ve Tanıtma Bakanlığına bağlı bir Türkmen Kültür Müdürlüğünün kurulması, Türkmence haftalık bir gazete ve aylık bir dergi çıkarılması ve Kerkük televizyonundaki Türkmence yayınların artırılması gibi kararlar alınmıştır. (Hürmüzlü, 2016, s.53). Söz konusu karar resmî Irak gazetesi olan El-Sevra gazetesinde yayımlanmıştır.

Alınan bu kararlar Türkmenler tarafından memnuniyetle karşılanmış, yasal dayanağa kavuşturulan süreç konuyla ilgili çalışmalara ivme kazandırmıştır. Ancak Türkmenlerin Türkiye ile bağlarını koparmak için yeni bir adım atan Devrim Komite Konseyi Türkmenlerin Türkiye Türkçesiyle yazılan kitap, gazete ve dergi gibi yayımları okumasını engellemek için yaptığı toplantılarda Türkmen okullarında Osmanlı Türkçesinin eğitim dili olmasına karar vermiştir.

Irak'ta 1970 sonrasında yüzlerce Türkmen okulunun açılması, müfredat ve kitapların hazırlanması ve bu faaliyetlerin çok kısa bir sürede tamamlanması Irak yönetimindeki Baas Rejimini tarafından bir tehdit olarak algılanmıştır. Bunun üzerine velileri caydırmaya yönelik bir takım uygulamalar hayata geçirilmiş, tehdit yoluyla çocuklarını Türkmen okullarından Arap okullarına almaları için baskı uygulanmıştır. Uygulanan baskılar neticesinde Türkmen okullarındaki öğrenci oranı azalmış, böylece çok geçmeden hükümet bunu gerekçe göstererek söz konusu okulları kapatmıştır (Dmeral, 2013, s.62).

1971 yılında Türkmenlere yönelik baskılar artmış, bu baskılara karşı Türkmen öğrenciler Kerkük başta olmak üzere Telafer, Tuzhurmatu ve Altun Köprü gibi şehirlerde ilkokul, ortaokul ve liselerde; Bağdat, Musul ve Süleymaniye'de ise üniversitelerde boykot ilan etmiştir. Bu şehirlerde protestoların etkisini güçlendirmek için üç gün süreyle işyerleri de kapatılmıştır. Boykot sırasında Irak güvenlik güçleri ile Türkmenler karşı karşıya gelmiş, Irak genelinde düzenlenen bu protestolara karşılık olarak Baas rejimi boykota katılan

öğretmen ve öğrencileri tutuklamış, günlerce işkencelere maruz bırakmıştır. Hükümetin protesto karşıtı uygulamaları sırasında Hüseyin Ali Demirci isimli bir Türkmen genci şehit düşmüştür. Türkmen halkının ve eğitimcilerin destekleriyle Türkmen öğrenci harekâtı böylece ilk defa Irak Hükümeti'ne karşı Irak genelinde düzenli bir şekilde tepkilerini ortaya koymayı başarmıştır (Hürmüzlü, 2016, s. 35-36).

Protestonun sona ermesiyle birlikte Kerkük'teki bütün okul müdürlüklerine, İl Eğitim Müdürü İzzettin Serdar'ın imzasını taşıyan 396 sayılı ve 14 Kasım 1971 tarihli bir gizli genelge gönderildi, bu genlege ay sonunda yapılacak ara sınavlarda, protestoya katılan bütün kız ve erkek öğrencilerin sınava alınmamaları yönünde olmuştur. Aynı uygulama Bağdat ve Musul üniversitelerinde protestoya katılan Türk öğrencileri de kapsadı (Kul, 1976. s. 39-40).

Irak Türklerine karşı yapılan bu saldırılar, Irak'ta Türk kimliği, kültürü ve varlığını ortadan kaldırmayı amaçlayan bir girişim olduğu sonraki yıllarda da yaşanan asimile girişimleriyle de anlaşılmıştır. Bu sıkıntılı dönemlerden geçen Irak Türkleri anadillerini unutmamak ve kültürlerine sahip çıkma adına gizlice bulması zor olan Türk dergilerini temin edip okumaya devam etmişlerdir.

1993 Yılında Kuzey Irak Bölgesinde Türkçe Eğitiminin Başlangıcı

Kuzey Irak'ta Türkiye Türkçesiyle Türkçe eğitim veren okulların varlığı 1993 tarihine dayanmaktadır. Irak Millî Türkmen Partisinin, Irak Kuzey Bölge Yönetimi ile eğitim alanında yaptığı çalışmalar sonucunda, Kuzey Bölge Eğitim Bakanlığına söz konusu partinin sunduğu 19.10.1993 tarihli ve 75 sayılı resmî yazıya istinaden Irak Kuzey Bölge Yönetimi, 24.10.1993 tarihli ve 2089 numaralı yazıyla Kifri'de Irak Türklerinin kendi dilleriyle eğitim yapabilmeleri için bahse konu bölgede İlk olarak 1993 yılında Prof. Dr. İhsan Doğramacı'nın maddi desteğiyle Kifri'de Karaoğlan İlkokulu açılmış ve Kuzey Irak Bölgesel Yönetimi sınırları içinde Türkçe eğitiminin temeli atılmıştır. Ardından 1995 yılında Karışık Doğan Lisesi açılmış, bölgede yaşayan Irak Türkleri ve diğer etnik gruplardan öğrenciler Türkçe eğitim görmüşlerdir. 1993'ten 1996'ya kadar 15'i Erbil, 3'ü Kifri ve 1'i Süleymaniye'de

olmak üzere toplam 19 Türkmen okulu açılmıştır. 1996 yılı itibariyle bu okullarda eğitim gören öğrenci sayısı 12.800'e ulaşmıştır. (Duman, 2012. s.13).

Bu yıllarda Irak'ın Kuzeyinde Türkçe eğitimi başlarken bölgede yaşayan diğer etnik gruplar tarafından büyük ilgi görmüştür ancak ne Irak'ın diğer bölgelerinde yaşayan Irak Türkleri 2003 yılına kadar Türkçe eğitiminden ve Türkçe yazılı her türlü matbu neşriyattan uzak kalmıştır. Bu durum o dönemdeki Irak hükümetinin Türkçe'ye daha doğrusu Türklere olan ırkçı yaklaşımını ortaya koymuştur.

2003 Irak İşgali Sonrasında Türkçe Eğitiminin Irak'ta Başlaması

Irak'ın tümüyle koalisyon Güçleri'nin kontrollüne geçtiği 09.04.2003 tarihinden sonra Irak Türklerinden bir grup eğitimci, Irak Türklerinin Türkçe eğitim yapılabilmesi için Irak'ta bulunan koalisyon güçleriyle bir toplantı gerçekleştirmiştir. Bu toplantıya Kerkük Valisi, Kerkük İl Meclisi üyeleri, Kerkük ve Kuzey Bölgeleri Siyasi Sorumlusu General Mevel ve Eğitim Sorumlusu katılmıştır. Türk heyeti, Irak'ta Türklerin nüfusu hususu yanı sıra yoğun olarak yaşadıkları bölgeler ile ilgili bilgileri valilikte görev yapan ve koalisyon güçlerine iletmiştir.

Yapılan görüşmeden yaklaşık 5 ay sonra 24.09.2003'te Irak'ta yaşayan üç etnik grup (Türkmen, Kürt ve Süryani) için ana dillerinde okul açma hakkı tanınmıştır. Ancak önceki dönemlerden gelen herhangi bir alt yapı ve hazırlık olmaması ve Türkçe öğretmenlerin bulunmaması gibi önemli sorunlar ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı ilk olarak Türkçe bilen ve eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler için Türkiye'den Irak'a gönüllü olarak gelen Türk eğitimciler tarafından Türkçe dil kursları açılmıştır kursta başarılı olanlar Irak Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe eğitim veren okullara atanmıştır. Söz konusu süreçten sonra Irak Türkleri mevcut bulunan okullarda Türkçe eğitimine başlamıştır. Başta Kerkük olmak üzere Musul/Telafer, Diyala/Karatepe ve Erbil: devamında 2010 yılından itibaren Tuzhurmatu ve Selahattin gibi birçok şehirde Türkçe eğitimi fiilen başlamıştır (Dmeral, 2014, s,86).

Yaşanan olumlu gelişmelerin üzerinden uzun bir zaman geçmeden 2014 yılında Irak'ta ve Suriye'de ortaya çıkan DEAŞ terör örgütü Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı bölgeleri kontrolü altına almış ve eğitim faaliyetlerine son vermiştir. Başta Musul olmak üzere Selahattin, Tuzhurmatu ve Kerkük'e bağlı köylerdeki Türkmen okulları terör örgütünün uygulamalarından etkilenmiştir.

Bazı bölgelerde eğitime aylarca ara verilirken bazı bölgelerde okullar tamamen kapatılmış, okul binaları örgüt tarafından kullanılmaya başlamıştır. Örneğin Telafer'de 40'a yakın okulun bu şekilde örgüt tarafından kapatıldığı bilinmektedir.

Irak'ta Eğitim Sistemi ve Türkçe Eğitimi

Irak Eğitim Bakanlığı Cumhuriyet Döneminden önce kurulmuştur. 1921 yılında Irak Devleti istiklalini ilan ettikten sonra, yine Osmanlı Devletinden miras kalan iptidaiye ve medrese okullarını millî eğitim dairesi Maarif Bakanlığı adıyla sürdürmeye çalışmıştır. Maarif Bakanlığı faaliyetini Irak'ta Krallık Döneminin sonuna kadar sürdürmüştür. 1968 yılında Irak Cumhuriyeti ilan edildikten sonra getirilen yeni kanun ve tasarılar da ismi Terbiye ve Talim Bakanlığı olmuştur (El-Hilali, 2000, s. 58).

Irak'ta Baas Partisi 1979 yılında iktidara geldiğinde “Terbiye ve Talim” Bakanlığı yeni kurulan Yüksek Öğretim Bakanlığına bağlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin Millî Eğitim Bakanlığının tarihine bakarsak, yine isim değişikliğine gidilmiş ve 1982 yılında kurumun ismi Millî Eğitim Bakanlığı olarak değiştirilmiştir. Irak eğitim sistemi bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ile ailenin iş birliği ilkesi, her yerde eğitim ilkesi ve idari sistemden oluşan 6 farklı ilke üzerine şekillenmiştir. (Kerküklü, 2000, s. 46). Ayrıca insani, dinî, vatandaşlık, millî, demokratik, sosyal, bilimsel ve mesleki olmak üzere sekiz farklı özelliği amaç olarak belirlemiştir (IEB, 2005, s. 12.).

Günümüzde Irak eğitim sisteminin en önemli problemi güvenlik sorunudur. Öğretmenler ve öğrenciler fidye için kaçırılmakta, sürekli ölüm tehditleri içinde yaşamaktadırlar. Irak

ekonomisinin kötü durumundan dolayı Irak'ta pek çok aile çocuklarını okula göndermemeyi tercih etmekte ve onları temizlik görevlisi ya da dilenci olarak sokaklarda çalışmaya zorlamaktadır (İdris, 2008, s.16.).

Irak eğitim sisteminde 4-6 yaş grubunu kapsayan iki yıllık zorunlu olmayan ve çocukları ilkokula hazırlama görevi üstlenen bir anaokul eğitimi bulunmaktadır. Dinleme ve konuşmaya dayalı olan bu eğitimde çocuklara temel eğitim (disiplin, okula uyum, davranış, oturma, kalkma ve toplumda konuşma adabı vb.) verilmektedir. Ayrıca bu okullar ücretsiz olarak Irak vatandaşı olan her çocuğa eğitim sunmaktadır. Anaokulu sürecinden sonra zorunlu altı yıllık ilköğretim süreci başlar. İlköğretimden sonra ise 6 yıllık ortaöğretim süreci başlamaktadır. İlk üç yılı ortaokul aşaması olan ortaöğretimin diğer üç yılı ise lise aşaması olarak devam etmektedir. Ortaokulun üçüncü yılında öğrenciler bakalorya ismi verilen Eğitim Bakanlığı sınavına tabi olmaktadır. Bu sınavı geçen öğrenciler tercihlerine göre lise sürecini ya edebiyat ya da sayısal alan öğrencisi olarak devam edebilmektedir. Bakanlığa bağlı tüm okullar ücretsizdir. Bunun yanı sıra özel anaokulları ve kolejler de bulunmaktadır. Irak eğitim sisteminde anaokuldan üniversiteye kadar bütün eğitim kademeleri ücretsiz olup öğrencilerin kırtasiye ve kitap gibi ihtiyaçları bakanlık tarafından karşılanmaktadır. Bakanlık ihtiyaç duyulduğu takdirde okullar açmaktadır. Duyma ve görme engelliler için ayrı okullar bulunmaktadır (IEB, 2011).

Irak'ta Türkçe eğitimi verilen okullar Esas ve Şumul diye ikiye ayrılmıştır. Esas okullarda tüm derslerin müfredat dili Türkçe olmakla beraber Arapça verilen din ve Arapça dersleri bulunmaktadır. Esas okullarda uygulanan müfredat resmi Irak müfredatının Türkçeye çevrilmiş halidir. Müfredatın çeviri çalışmalarına TİKAV'da dâhil olmuş, katkı sağlamıştır. Söz konusu müfredatta Türkiye Türkçesi İstanbul ağzı kullanılmıştır. Şumul okullarda ise tüm dersler Arapça olup ayrı bir ders olarak haftada 4 saat Türkçe dersi okutulmaktadır.

Irak Türklerinin ana dilde eğitimi 2005 yılında yürürlüğe giren Irak'ın ilk Anayasa'sında Türkmence eğitimi adı altında resmîleştirilmiştir. Ancak Türkmence eğitimi, 2012 yılına kadar farklı siyasi nedenlerden dolayı bağımsız bir müdürlükten yürütülmemiştir. Türkmen

siyasetçilerinin baskısı sonucunda ise, 2012 yılında Irak Eğitim Bakanlığı Türkmence eğitiminin bağımsız bir müdürlük olarak faaliyet yürütmesine izin vermiştir (IEB, 2011).

Zorlu bir süreçte eğitime devam eden Irak Türkleri Irak Eğitim Bakanlığı tarafından göz ardı edilmiş ve yeterli düzeyde destek almamıştır. Bunun yanı sıra Irak'ta eğitim sisteminin söz konusu bakanlıkta yaşanan yolsuzluklardan dolayı gelişmediğini ve çökmeye doğru ilerlediğini söyleyebiliriz. Dünyada gelişen eğitim sistem ve modellerinden uzak ve eski sisteme dayalı bir eğitimin genel olarak Irak özel olarak'ta Irak Türkleri için olumsuz etkileri devam etmektedir. Irak'ta eğitim sisteminin tamamen yeniden reform edilmesi ve dünyadaki eğitim standartları seviyesine gelmesi gerekmektedir.

Irak Eğitim Sisteminde Öğretmen ve Türkçe Öğretmeni Yetiştirme

Irak eğitim sistemi Osmanlıya kadar uzanmaktadır. Osmanlı hâkimiyeti sürecinde Irak'ta eğitim Osmanlı eğitim sistemine bağlıydı ve bu sistem en belirgin hâlini Tanzimat döneminde yaşamıştır. Bu dönemde eğitimde birçok yenilik yaşanmıştır. Bu yeniliklerin en önemlisi ise 16 Mart 1848 yılında öğretmen yetiştirme ihtiyacından dolayı İstanbul'da Maarif nezaretine bağlı Darülmüallimîn adında ilk öğretmen okulunun açılması olmuştur (Akyüz, 2008).

Irak'ta öğretmenler “Öğretmen Enstitüleri, Eğitim Fakülteleri ve Teknik Eğitim Fakülteleri” tarafından yetiştirilmektedir. Bu okullar nitelikli öğretmen yetiştirilmesi hususunda hizmet vermektedir ancak yeterli gelmeyen branşlarda Irak'taki üniversitelerin başka alanlarından mezun olanlara zaman zaman verilen formasyon ile öğretmenlik yaptırılmaktadır (Zeynel, 2011).

Günümüzde Türkiye'de Türkçe öğretmeni olabilmek için Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan ve 4 yıllık bir eğitim sürecini kapsayan “Türkçe öğretmenliği” programlarından mezun olmak gerekmektedir. Irak'ta ise Türkçe öğretmenleri üniversitelerin eğitim, edebiyat ve diller fakültelerinde bulunan ve 4 yıl eğitim süreci olan bölümlerden mezun olmak gerekmektedir. Irak'ta Türkçe öğretmeni yetiştiren

kurumların müfredatı ile Türkiye’deki öğretmen yetiştirmede uygulanan müfredatlar da kısmen farklılaşmaktadır.

Örneğin Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümünün 2020-2021 yılı lisans programındaki öğretmen adayları 92 saati teorik, 4 saati uygulama olmak üzere toplam 96 saatlik ve 163 kredilik alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersi almaktadır. Söz konusu programda seçmeli dersler bulunmamaktadır. Tablo 1’de Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümü lisans öğretim programına yer verilmiştir:

Türkiye’de ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2017 yılında Türkçe Öğretmenliği Lisans Programını belirlemiştir. Programa göre Türkçe öğretmen adayları 128 saati teorik, 34 saati uygulama olmak üzere toplam 162 saatlik ve 145 kredilik alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri almaktaydı (YÖK, 2007). Ancak 2018 yılında yapılan güncellemeden sonra öğretmen adayları 148 saati teorik, 14 saati uygulama olmak üzere toplam da 157 saatlik ve 150 kredilik ders almaktadır.

Tablo 1

Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümü Lisans Ders Programı (T.B, 2021)

	Alan Eğitimi	Meslek Bilgisi	Genel Kültür
1	Türkçe Dil Bilgisi 1,2,3 ve 4	Eğitim Temelleri	Arapça Dili
2	Türkçe Metin Okuma	İnsan Hakları ve Demokrasi	İngilizce Dili
3	Türkçe Konuşma	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Türk Dil Tarihi
4	Film	Büyüme Psikolojisi	Türk Tarihi
5	Osmanlı Türkçesi Dil Bilgisi	Araştırma yöntemleri	
6	Eski Türk Edebiyatı	Ruh Sağlığı ve Rehberlik	
7	Türk Halk Edebiyatı	Öğretim metotları	
8	Kompozisyon ve Konuşma	Ölçme ve Değerlendirme	
9	İmla		
10	Yeni Türk Edebiyatı		
11	Edebiyat bilimi ve Teorisi		
12	Genel Türkmen Edebiyatı		
13	Tercüme		
14	Drama		
15	Staj		
16	Edebi metinler		

Türkiye’de son dönemde kredi hesaplaması yerine Avrupa kredi transfer sistemi (AKTS) kullanılmaya başlanmış ve Türkçe öğretmenliği programları toplam 240 AKTS’lik iş yüküne sabitlenmiştir. Programda yapılan bu değişikliklerden sonra programdaki zorunlu derslere Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programındaki Zorunlu Dersler (YÖK, 2018)

	Alan Eğitimi	Meslek Bilgisi	Genel Kültür
1	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1 ve 2	Eğitime Giriş	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1
2	Türk Dil Bilgisi 1,2,3 ve 4	Eğitim Felsefesi	Türk Dili 1 ve 2
3	Osmanlı Türkçesi 1 ve 2	Eğitim Psikolojisi	Yabancı Dil 1 ve 2
4	Dil Eğitiminin Temel Kavramları	Eğitim Sosyolojisi	Bilimsel Araştırma Yöntemleri
5	Çocuk Edebiyatı	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Bilişim Teknolojileri
6	Türkçe Öğrenme ve Öğretim	Öğretim Teknolojileri	Topluma Hizmet Uygulamaları
7	Türk Halk Edebiyatı 1 ve 2	Türk Eğitim Tarihi	
8	Yeni Türk Edebiyatı 1 ve 2	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	
9	Eski Türk Edebiyatı 1 ve 2	Sınıf Yönetimi	
10	Türkçe Öğretim Programları	Eğitimde Ahlak ve Etik	
11	Dinleme Eğitimi	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	
12	Okuma Eğitimi	Türk Eğitim Sistemi ve Okul	
13	Dilbilimi	Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2	
14	Yazma Eğitimi	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	
15	Konuşma Eğitimi	Okullarda Rehberlik	
16	Metin dilbilim		
17	Dil Bilgisi Öğretimi		
18	Tiyatro ve Drama Uygulamaları		
19	Türkçe Öğretimi ve Öğrenme Yaklaşımları		
20	Dünya Edebiyatı		

Tablo 1 ile Tablo 2’yi karşılaştırdığımızda Kerkük’teki Türkçe Bölümünde alan eğitimi ile ilgili dinleme eğitimi, yazma eğitimi, konuşma eğitimi, okuma eğitimi, dünya edebiyatı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, tiyatro, dil bilgisi öğretimi, Türkçe öğretim programları, Türkçe öğretme ve öğrenme yaklaşımları, dil eğitiminin temel kavramları ve çocuk edebiyatı gibi derslerin öğretim sürecine dâhil olmadığını görmekteyiz. Meslek bilgisi açısından ise, eğitim psikolojisi, öğretim teknolojileri, eğitimde ahlak ve etik, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, sınıf yönetimi, eğitim sosyolojisi, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi gibi derslerin olmadığı görülmüştür. Belirtilen derslerin olmaması öğretmen adaylarının öğretmenlik görevini üstlendikleri süreçte nitelik ve beceri açısından seviyelerinin düşük olacağı kesindir. Özellikle de lisans döneminde nitelikli eğitim almayan öğretmenler, meslek icra sürecinde yaşayacakları sorunların çözümünde zorlanacaklardır.

Irak’ta Türkçe öğretmeni yetiştiren 5 üniversite ve bu üniversitelerin ilgili fakülteleri yer almaktadır Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Irak'ta Bulunan Türkçe Bölümlerinin İsimleri ve Bağlı Oldukları Üniversiteler

	Bölüm	Fakülte	Üniversite	Kuruluş tarihi
1.	Türkçe Bölümü	Eğitim Fakültesi	Kerkük Üniversitesi	2005-2006
2.	Türk Dili ve Edebiyatı	Edebiyat Fakültesi	Musul Üniversitesi	2008-2009
3.	Türkçe Bölümü	Diller Fakültesi	Bağdat Üniversitesi	1990-1989
4.	Türkçe Bölümü	Diller Fakültesi	Erbil	2009-2010
5.	Türk Dili ve Edebiyatı	Diller Fakültesi	Zaho Üniversitesi	2013-2014

Tablo 3'ü incelediğimizde Irak'ta Türkçe öğretmeni yetiştirmek adına ilk olarak Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi bünyesinde Türkçe bölümü kurulduğu görülmektedir. 2003 yılından sonra Irak'ta yeni açılan üniversiteler bünyesinde Türkçe bölümü de yerini almıştır. Nitekim Kerkük'te açılan Türkçe bölümü günümüzde de eğitim faaliyetlerini devam ettirmektedir.

Irak'taki Türkçe bölümlerinin eğitim yönünden kapsayıcı bir şekilde desteklenmesi, kalkındırılması ve reform edilmesinin zorunlu bir gereklilik olduğunu söyleyebiliriz. Böylece Türkçe öğretmenleri lisans eğitimlerini nitelikli bir şekilde tamamlamış olmanlarının yanı sıra hizmet içi eğitim, kişisel ve mesleki gelişim alanlarındada Türkçe eğitimine, öğrencilere ve kendilerine katkı sağlayacaklardır.

Irak'ta Türkçe Öğretmeni İstihdamı

Irak'ta yıllardır öğretmen ataması uzun aralarla yapılmaktadır. En son 2020 tarihinde yapılan öğretmen atamasında Türkçe öğretmenliği branşından yaklaşık 200 öğretmenin ataması yapılmış ve bu sayı ihtiyacı karşılamaktan çok uzak kalmıştır. Türkçe eğitim veren okulların öğretmen ihtiyacı göz ardı edilerek yapılan atamalarda birçok sözleşmeli Türkçe öğretmenin ataması yapılmamıştır. Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümünden mezun olan öğretmen adayları Türkçe öğretmeni olarak Türkmen sivil kuruluşu olan Türkmen Eğitim Merkezi (TEM) tarafından Türkmence eğitimine kazandırılmaktadır. Ancak söz konusu alımlar mezuniyet sıralamasına ve yılına göre yapılmaktadır. İstihdamı sağlanan bu öğretmenler herhangi bir sınava ya da öğretmen yeterlilik standardına tabi olmadan göreve başlamaktadır. Sonraki süreçlerde bu öğretmenler TEM tarafından düzenlenen kurslara zorunlu katılım sağlamaktadır.

Bu durumda öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, tutum, beceri ve değerleri ölçülmeden istihdamlar yapılmaktadır. Aynı durum Irak Eğitim Bakanlığı atamalarında da yaşanmaktadır. Örneğin yapılan son öğretmen atamalarında Kerkük'te öğretmen adayları etnik gruplarına göre siyasi bir politika izlenerek atanmıştır. Arap % 62, Kürt % 20 ve Türkmen kökenli, % 17 oranında öğretmenin ataması yapılmıştır (Kirkuknow, 2020).

Irak'taki eğitim durumunu göz önünde bulundurursak atamaların etnik grupların hükümetteki temsil gücüne dayalı olarak yapıldığını görebiliriz. Irak Türkleri diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da merkezi hükümet tarafından yok sayılmış bir durumdadır. Türkçe eğitime ve bu eğitimde çalışan kadrolara ırkçı bir gözle bakıldığını Türkçenin Irak'ta yaygınlaşması ve konuşulmasının bazı siyasi kesimler tarafından bir tehlike olarak görüldüğünü bundan dolayı Irak'taki Türkçe eğitime yönelik engellemelerin devam ettiğini söylememiz mümkündür.

Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yeterlilikleri

Eğitim ve öğretim yaşamının temel öğelerini “okul” ve “öğretmen” oluşturmaktadır. Öğrencinin dersi sevmesi ve dersin gereklerini yerine getirmesinde öğretmenin önemli bir payı vardır. Günümüzde öğretmen salt bilgi dağıtan, ders verip verdiği bu derse ilişkin bir değerlendirme yapan pasif bir bireyden çocuğun toplum içinde özgürce gelişebilmesini sağlayan rehber rolü ile aktif bir pozisyona getirmiştir. Bu bölümde öğretmenlik kavramı üzerinden öğretmenlik mesleği ve öğretmen mesleki yeterlilikleri incelenmiştir.

Öğretmenlik Mesleği

Topluma faydalı hizmet ve ürün oluşturmak için yapılan ve bunun sonucunda para kazanılan belirli kurala ve düzene sahip olan etkinliklere meslek denir (Kuzgun, 2000). Meslek kavramının tanımından yola çıktığımızda öğretmenlik; rol beklentileri, yetiştirilme ölçütleri, edinilmesi gereken nitelikler, iyi öğretmen özellikleri gibi açılardan ele almak önemlidir.

Öğretmenlik, bireylere daha önceden kararlaştırılmış olguları belirli bir plan dâhilinde aktaran eğitim işini yapmadır (Sümbül, 2001).

Öğretmen okulun en önemli unsuru olarak öğrenme-öğretme sürecinin ve sınıf içi etkinliklerin sorumlusu ve yöneticisidir (Kayıkçı, 2010, s.202). Öğretmenlik mesleği tarihsel süreç içerisinde ele alındığında ilk olarak Sümerler döneminde kurumsallaştığı görülmektedir. İnsanların ilkel yaşam sürdüğü dönemlerde temel fizyolojik ihtiyaçların karşılanması amacıyla mücadele verildiği devletleşmenin ortaya çıktığı dönemde ise toplumu kurucu, koruyucu, geliştirici, denetleyici ve ona kimlik kazandırıcı bir olgu ortaya çıktığından devletlerin eğitim ve öğretmene ayrı değer verdiği görülmektedir. Eğitime duyulan ihtiyaç arttıkça eğitimin meslekleşmesi ve kurumsallaşması hız kazanmıştır.

İlk ve orta çağda eğitim kurumu ve öğretmenlik mesleği toplumun inanç ve güvenlik sistemi ile üretim biçiminin bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Aydınlanma ile birlikte eğitimin giderek kurumsallaştığı ve Fransız ihtilali ve ulus devlet inşa sürecinde öğretmenlik mesleğinin önemli dönüşümler geçirdiği bilinmektedir (Özpolat, 2005).

Sokrat'a göre öğrenmeyi öğreten, Platon'a göre ise çocuklara iyiyi öğreten kişi, Farabiye göre ise insanı mutluluğa ve mükemmelliğe ulaştıran kişi olarak görülen öğretmenlik kavramı İngilizce (Oxford) sözlükte “*gerekli niteliklere sahip olma ve o işle ilgili bilgi ve becerilere sahip olma anlamına*” gelmektedir. TDK (2021) sözlüğünde ise “Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime” olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenlik ya da bir başka ifade ile eğitimcilik; insanlık tarafından ortaya konulan bir faaliyettir. Kurumsal olarak eğitim yapılan yer olarak okulların ortaya çıkmasından önce her toplumda aile eğitim işini üstlenmiştir. Çocuğun kişisel gelişimi ve genel olarak eğitimi aile çevresindeki yaşamı ile oluşmaktadır. Çocuğun anne ve baba ile olan iletişimi informel olarak bir eğitim sürecini oluşturmaktadır. Anne dil, din, kültür, değer ve beşeri münasebetler konusunda çocuğa ilk aktarım yapan kişidir. Nüfusun artması ve ailedeki rollerin değişmesi ile birlikte eğitim kurumuna olan ihtiyaçta gün yüzüne çıkmıştır. Özellikle sanayi devrimi ile birlikte eğitim meslek kazandırma ve işgücü yetiştirme açısından ele

alınarak kurumsallaştırılmıştır (Sarı, 2002). Eğitim verecek kişilerde uzmanlıkları doğrultusunda yetiştirilmeye başlanmıştır. Eğitim bir kurum çatısı altında belli bir program dâhilinde ve bu alanda uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmeye başlanmasıyla birlikte öğretmenlik bir meslek haline gelmiştir (Ünal ve Ada, 2001).

Öğretmenliğin bir meslek haline gelmesi ile birlikte bu mesleğe ilişkin yeterliliklerin belirlenmesini gerektirmiş ve mesleği icra edenlerin bu yeterliliklere sahip olmasını zorunlu kılmıştır. Meslek standartları çağın gereklerine uygun olarak sürekli bir değişim halinde olduğundan yeterliliklerin güncellenmesi ve mevcut meslek erbablarının bu güncel yeterlilikleri de karşılaması gerekmektedir. Eğitimde kalitenin artırılması çalışmalarının başında da öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ve bu yeterlilikler doğrultusunda öğretmen adaylarının yetiştirilmesi beklenmektedir.

Öğretmen Yeterlilikleri

Toplumların eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına kurumsallaşan öğretmenlik mesleği verilecek olan eğitim hedeflerine ulaşmada öğretmenlerin mesleki yeterliliği ve nitelikleriyle de bağlantılı olduğu düşünüldüğünde yeniliklerin veya her türlü yeni bilginin aktarımı yine öğretmenler tarafından gerçekleştirilecektir. Öğretmen, sistemin uygulayıcısı olduğu için önemli bir misyona sahiptir. Sistemin kalitesini artıracak veya azaltacak bir konuma sahip olan öğretmenin yetiştirme sistemi oldukça önemlidir.

Van Der Schaaf ve arkadaşları (2003), yeterliliği, *“bir işi yeterli olarak yapmak için gerekli olan bilgiler, beceriler ve tutumlar için kullanılan genel bir kavram”* olarak ele almaktadır. Öğretmen yeterlikleri ise MEB mevzuatlarında *“öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar”* olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008: VIII). Yabancı kaynaklarda kullanılan biçimi ile *“öğretmenlik mesleki standartları”*, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, bilgi, anlayış ve becerilerini kapsayacak şekilde ele alınmıştır (MEB, 2008; Ministry of Education: New Zealand, 1999; NBPTS, 2004; Ministerial Council on Education, 2003; TDA, 2007; The

Teaching Council, 2009). ABD’de Uluslararası Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (InTASC) öğretmenler için belli aralıklarla standart çalışmaları yayımlamaktadır. Dünyadaki değişim ve dönüşümler izlenerek gelecek projeksiyonları eşliğinde sürekli olarak güncellenen bu standartlar öğrenme ve öğretme sürecine doğrudan ve dolaylı etkileri nedeniyle öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesinde anahtar öneme sahiptir (Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan, 2019).

Öğretmen niteliği ile eğitimin niteliği birbiriyle yakından ilişkili kavramlardır. Nitelikli bir öğretmenin öğretim sürecinde sınıf ortamında ve sınıf dışında öğrencilere kazandırdığı bilgi ve becerilere bağlı olarak eğitimin niteliği belirlenmektedir. Oğuz’a (2009) göre öğretmenin öğretme görevini yerine getirebilmesi, öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu yeterliklere bağlıdır. Bir başka deyişle, öğretimin başarılı ya da başarısız oluşu öğretmenlerin sahip oldukları yeterlik düzeylerinden etkilenmektedir. Büyükkaragöz ve arkadaşları (1997) öğretmenlerin derse giriş yapma, iletişim kurma, öğretim yöntemlerini kullanma, öğretim araç ve materyallerinden yararlanma, ölçme değerlendirme, demokratik eğitim ortamı oluşturma ve özel alan bilgisine sahip olma hususlarındaki yeterlik düzeylerinin verilen eğitimin niteliğini belirlemede belirleyici olduğunu dile getirmektedir. Senemoğlu (2004) öğretmenlerin öğretme görevini yerine getirebilmeleri için öğrencilerin gelişim özelliklerini ve gereksinimlerini saptayabilme, öğrenme-öğretme ortamını düzenleyebilme, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirebilme yeterliklerine sahip olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. MEB (2006, 2009) yeterliğin, “bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu, bir işi ya da görevi yapabilme gücü” olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlik mesleği ayrıca kazanılan tecrübenin yansıması açısından da oldukça önemlidir. Öğretmen özellikle sınıf yönetim becerilerini öğretmenlik mesleğini yerine getirdikçe kazanmaktadır. Bu açıdan öğretmen aynı zamanda öğrenen kişidir. Görev yaptıkları okul çevresi, kültürü ve farklı yaklaşımları birleştirerek mesleki becerilerini sürekli olarak geliştirmektedirler. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin eğitimi kadar deneyimi de önemlidir (Atmaca, 2017). Öğretmen öncelikli olarak genel ve özel alan yeterliliklerini öğretmenlik

tedrisatı içinde almalı daha sonra bu yeterliliği hizmet içi eğitimler yoluyla geliştirmeli ve başkalarına da aktarmalıdır.

Yapılan eğitim araştırmaları, etkili öğretimin öncelikle öğretmenin kişiliğine, zekâsına ve öğretme becerilerine bağlı olduğunu kanıtlamıştır. Zira başarılı bir öğretmen, rolünü sadece eğitimin sınırlarında bırakmaz aynı zamanda eğitim alanlarının ötesine geçerek kendini farklı alanlarda geliştirir. Okuldaki öğretmenlerin yeterliliklerini tanımlama konusu, dünyada öğretmenlik mesleği alanında büyük bir hareketle ilişkilendirilmiştir. Bu harekete verilen isim ise, “yeterliliğe dayalı öğretmen eğitimi” (competency Based Teacher education) olarak bilinmektedir (Daniel, 1983). (Houston, 1972) yeterliliği “bir şey üretme veya beklenen sonuçları ortaya koyma (çıkarma) yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Charters ve Good (1945)’e göre çalışanların (öğretmenlerin) ihtiyaç duyduğu tüm beceri, kavram ve davranışlardır. Yeterlilik etkili eğitim sunmak isteyen öğretmen için gerekli olduğunu düşündüğü tüm bilgi, beceri ve tutumları belirleyen davranışsal hedeflerdir” ya da “öğretmenin gerçekleştirebilmesi gereken farklı işlevleri yansıtan genel hedeflerdir” (Good, 1973; Particiam, 1983).

Particiam’a göre çoğu yeterlilik tanımında iki boyut bulunmaktadır. Bunlar:

1. Birinci Boyut: Bazı yeterlilik tanımları, yeterliliği eğitim ürünü olarak bilgi ve becerilere ilişkin içerik veya hepsinin bir karışımını kapsayan içerik olarak tanımlar. Diğer yeterlilik tanımları ise öğretmenin uygulaması, yapması veya sahip olması gereken beceri, görev veya fonksiyonlarla sınırlamıştır. İyi öğretmenler de tüm bu bilgilere sahip olmakla birlikte sahip oldukları bilgileri okulda uygulayanlardır.
2. İkinci Boyut: Yeterliliklerin içerdiği işlerin, görevlerin ve becerilerin belirlenme düzeyidir. Bu eğitim ürünlerinin sonuçları ayrıntılı bir davranış belirleme ya da genel bir tanım veya belirleme olabilir.”

Her iki durumda genellikle dilsel ifadelerden kaynaklanan yanlış anlaşılmalara olabilir.

Pariticiam yeterlilik belirlemede dikkate alınması gereken en önemli özellikleri şöyle sıralamıştır:

1. İş, görev ve beceri tanımı, gerçekleştirilmesi arzu edilen eğitimsel sonuç olarak öğretmen performansının sistematik analizden türemesi gerekmektedir.
2. Öğrencinin başarısına olan güven, performansının değerlendirilmesinden gelir. Bundan dolayı bu performans seviyesinin belirlenmesi gerekmektedir.

Yeterlilik “Her hangi bir performansı belirleme imkânıdır. Ayrıca belli bir seviyede kabul gören performansı gerçekleştirmek için şahsın bilgi, beceri ve kudret sahibi olması gerekmektedir.” (Daniel, 1986). El-Hatip (1997)’ye göre yeterlilik bireyin verimliliğini geliştirmek ve artırmak için davranışsal bir süreçtir.

Yukarda belirtilen tanımlardan anlıyoruz ki, mesleki veya öğretim yeterliliği öğretmenin performansına yansımaları gereken özellik, sıfat, beceri ve bilgileri kapsamaktadır. Öğretimde farklı, değişik ve kişisel becerilerinde bulunması önemlidir. Ancak Bu yeterlilikleri öğretmen mesleğini icra etmeden önceki hazırlık sürecinde kazanmaktadır ve mesleğini icra sürecinde de mesleki gelişimini sağlamaya yönelik çalışmalar yapısında gerekmektedir.

Öğretmenin sahip olduğu yeterlilikler, öğrencinin duygusal, sosyal ve bedensel yönden gelişimine katkı sağlamaktadır. Zira öğretmen mesleğini icra sürecinde öğrencinin başarılı olmasını ve yeteneklerini ortaya çıkarmakla sorumludur. Bundan dolayı eğitimciler öğretilerde bulunması gereken önemli yeterlilikleri şöyle sıralamıştır:

1. Genel yeterlilik: Psikolojik ve sosyal uyumu kapsamaktadır. Örnek olarak öğretmenin özgüven duygusunun olmasının yanında sosyal, kültürel ve mesleki açıdan kişisel gelişimini sağlayacak yöntemlere sahip olması gerekmektedir.
2. Alan yeterliliği: Öğretmenin başarılı olması ve eğitimci rolünü doğru şekilde icra etmesi için yeterli düzeyde alanıyla ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir.
3. Mesleki yeterlilik: Öğretmen, öğrencinin yaşına uygun davranış sergilemelidir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak farklı

davranış yöntemine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca her yaşa uygun öğretim özelliklerini bilmesi şarttır.

4. Sosyal yeterlilik: Öğretmen, bulunduğu toplumun kültürü hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmalıdır.
5. Kişisel gelişme yeterliliği: Öğretmen sürekli mesleki gelişimini sağlaması için bilgi kaynaklarını farklılaştırarak ve yenileyerek alanıyla ilgili araştırmalarını devam ettirmelidir.

Başarılı bir eğitimin kaynağı nitelikli öğretmenlerdir. Bundan dolayı başarıyı artıracak nitelikli öğretmenlere ve bu öğretmenleri yetiştirecek nitelikli öğretmen yetiştirme programlarına her zaman ihtiyaç duyulur. Ayrıca söz konusu öğretmenlerin bilgi, yetenek ve kişisel gelişimlerine süreklilik kazandırmak için öğretmenleri bu yönde doğru şekilde teşvik etmek gerekmektedir. Buna istinaden mesleki yetiştirme programlarında bulunması gereken etkenler şöyle sıralanmaktadır:

1. Öğretmen adayının güçlü ve iyi bir karaktere sahip olmalı
2. Katıldığı programın kişisel gelişimine katkı sağlamalı,
3. Öğrencilerle iletişim kurma becerisine sahip olmalı
4. Eğitim ve öğretim alanındaki gelişimlere ve yeniliklere uyum sağlamalı,

Öğretmen, eğitim sürecinin gelişmesine katkı sağlayan en önemli faktördür. Bu süreçte diğer faktörlerin önemi büyüktür ancak bu faktörlerden yararlanma yeteneğine sahip olan öğretmenin bulunmaması söz konusu faktörlerin hedefleri gerçekleşemez.

Türkçe Öğretmenlerinin Yeterlilikleri

Türkçe dersine, geliştirilmesini amaçladığı beceriler bakımından bakıldığında öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını etkilemenin yanında sosyal yaşamda ihtiyaç duyacakları becerilerin kazanılmasını sağlayacak ve onları yetişkin yaşamına hazırlayacak anahtar ders niteliğinde olduğu görülür. Bundan dolayı Yıldız ve diğerlerine (2008, s.4) göre Türkçe dersinde öğretmenlerin dil kullanımı açısından öğrencilerinin hem bugün hem de gelecekte

ihtiyaç duyacakları becerilerle donatılması, onların beklentilerine cevap vermesi gerekmektedir. Öğrenciler kazanacakları beceriler ile her koşulun üstesinden gelebilmelidirler.

Göğüş'e (1978) göre anadili öğretmeni, öğrencilerde olması beklenen tüm becerilere sahip olmalıdır. Buna göre anadili öğretmeni Türkçeyi yazarken ya da konuşurken kurallara uygun doğru bir şekilde kullanabilmeli, makale yazabilmeli, herhangi bir konuyla ilgili kaynak seçebilmeli, bilgileri amacına uygun birleştirebilmeli, hem sesli hem de sesiz olarak güzel ve hızlı okuyabilmekle birlikte Türkçeyi kültür ağızıyla konuşabilmelidir.

Sever (2001, s.16)'e göre Türkçe öğretiminde, öğretmenin yaratıcılığı, dil bilinci, dili kullanma becerisi ve dil duyarlılığı gibi sahip olması gereken yeterlilikleriyle model oluşu, öğretimin amacına ulaşmasında belirleyici ve etkili bir faktördür. Yani öğretimin verimi için öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara düşen sorumluluk öğrencilere anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır.

Dil becerilerinin geliştirilmesini sağlayan öğretmenin konuşma becerisi ve edimleri öğrencileriyle olan etkileşimini de doğrudan etkilemektedir. Sınıf ortamında Türkçe'yi doğru konuşan bir öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde verimin sağlanmasında önemli bir sorumluluğu yerine getirmiştir denilebilir (Kantarıcı, 2014; Şen ve Erişen, 2002).

MEB (2017) yılında Türkçe öğretmenleri için 5 ana yeterlik, 25 alt yeterlik ve 165 performans göstergesi belirlemiştir. Bu yeterliliklere göre Türkçe Öğretmeni özel alan yeterlilikleri şunlardır (MEB, 2008):

1. *“Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme*
 - 1.1. *Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme*
 - 1.2. *Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme*
 - 1.3. *Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme*
 - 1.4. *Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme”*
2. *Dil Becerilerini Geliştirme*
 - 2.1. *Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme*

- 2.2. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme
- 2.3. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme
- 2.4. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme
- 2.5. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme
- 2.6. Anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme
- 2.7. Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
- 2.8. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme
- 2.9. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme
- 3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme
 - 3.1. Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme
 - 3.2. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme
 - 3.3. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim yapabilme
 - 3.4. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamaya yansıtabilme
- 4. Okul-Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma
 - 4.1. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme
 - 4.2. Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme
 - 4.3. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme
 - 4.4. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme
 - 4.5. Toplumsal liderlik yapabilme
- 5. Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama
 - 5.1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme

5.2. Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme

5.3. Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme”

Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin “öğretim sürecini planlayabilmeleri, gerekli öğretim ortamlarını oluşturabilmeleri, amaca uygun her türlü öğretim araç-gerecini kullanabilmeleri; öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilmeleri, öğrencilerdeki gelişimi amaçlara uygun olarak hazırlayacakları çeşitli ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla belirlemeleri ve gerekli dönütleri sağlayıp süreci sonuçlara göre yönlendirebilmeleri” (MEB, 2008) gibi yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlilikleri performans göstergeleri “A1”, “A2” ve “A3” olmak üzere tanımlanmıştır. A2 düzeyi A1 düzeyini, A3 düzeyi de her iki düzeyi kapsar nitelikte belirlenmiştir. Performans düzeylerinin belirlenmesinde öğretmenlerin, okul çeresinin ya da diğer öğrenme çevresinin koşulları değil öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde sürekliliği ve hayat boyu öğrenme ilkelerine bağlılığı ele alınmıştır. Öğretmenlerin özdeğerlendirmelerini yapmayı kolaylaştırıcı ve elde bulunan imkânlardan azami ölçüde yararlanmayı hedef alacak şekilde yapılandırmayı karşılayacak şekilde belirlenmiştir. Performans göstergeleri, öğretmeni değerlendirmekten ziyade, gelişim hedefi göstererek mesleki gelişimlerini sağlamada bir yol haritasıdır (MEB, 2008).

Türkçe dersi Türk çocuklarının anadil dersi olduğundan dolayı Türkçe öğretmenine diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Çünkü Türkçe dersinin kazanımları tek başına Türkçe dersinin sınırlarında kalmamaktadır. Türkçe derslerindeki kazanımlara ulaşma düzeyinin diğer derslerdeki başarıyı da etkilediği çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Albayrak, 2001; Aslanoğlu, 2007; Aksoy ve Doymuş, 2011; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014; Dindar ve Demir, 2006; Keskin ve Baştuğ, 2010). Bu yönüyle Türkçe öğretmenin yeterlik sorunu bütün bir eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin “Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından kendilerinin model olması ve öğrencileri bu konuda geliştirmesi; özel gereksinimi ya da özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri de dikkate alan uygulamalar gerçekleştirmesi; Atatürk’ün ulusal değerler ve Türkçe ile ilgili düşüncelerini Türkçe derslerinde ele alması” talep edilmektedir. Türkçe öğretmenlerinin “okul-aile iş birliğine önem vermesinin, gerektiğinde yönetim ve liderlik becerilerini kullanabilmesinin, kendi mesleki gelişimlerini sağlayabilmesinin” Türkçe öğretiminin başarıya ulaşmasındaki önemli etkenlerden olduğu söylenebilir.

Ayrıca uluslararası literatürü incelediğimizde Uluslararası Okuma Yazma Birliği (International Literacy Association [ILA]) temel bilgi, müfredat ve eğitim, ölçme ve değerlendirme, çeşitlilik ve eşitlik, öğrenme ortamı, mesleki gelişim ve uygulama deneyimleri olmak üzere öğretmenler için 7 standart belirlediğini görmekteyiz. Bu standartlarda öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler yanı sıra öğretmenlerin uygulamalı olarak yapmaları gereken etkinliklere yer verilmiştir.

Bu performans kriterleri ve öğretmenlere yönelik yeterlilik hedeflerinin ülkelerin öğretmen yetiştirme politikalarının bir ürünü olduğu unutulmamalı ve öğretmen yetiştirilmesine kaynaklık eden eğitim kurumlarında bu yeterlilikler kazanım olarak ele alınarak eğitim programları yapılandırılmalıdır. Ayrıca mesleğe atanan öğretmenlere de güncel yeterlilik ölçütlerine uygun hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenmeli ve öğretmenlerin kariyer gelişimleri izlenmelidir. Böylece öğretme-öğrenme sürecine etki eden en önemli unsur olarak öğretmen sorumlulukları yerine getirilebilir.

Öğretmen Yeterliği Üzerine Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen yeterlilikleri konusunda ulusal ve uluslararası çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin alan bilgisi, eğitime ve öğretme yeterlilikleri, mesleki yeterlilikler, öğrenciyi tanımlayabilme, öğretmenin kendini

geliştirebilme gibi yeterlilik alanlarında olduğu görülmektedir (Alkan, 1998; Demirel, 2003; Kavcar, 2002; Kılıç, 2005; Senemoğlu ve Özçelik, 1989; Senemoğlu, 2004).

Gökçe (1999), ilköğretim öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklere ne derece sahip olduklarını incelemiştir. Bulgular öğretmenlerin sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, öğretim yöntemleri, okuma-yazma öğretimi, öğrenci başarısını değerlendirme, okul-aile işbirliği ve mesleki-kişisel alandaki yeterliliklerine yeterli düzeyde sahip olduklarını göstermiştir.

Karakaş (2002), okulöncesi öğretmenlerinin, olması gereken yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını araştırmıştır. Araştırma sonuçları, okulöncesi öğretmenlerinin, çocuk gelişimi, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, okul-aile işbirliği ve mesleki kişisel yeterliklere yeterince sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Karakuş (2003) araştırmasında, alandan gelen sınıf öğretmenleri ile alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırma bulguları öğretmenlere verilen yeterliliklerin, yarıdan fazlasını alandan ve alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin aynı düzeyde gerçekleştirdiklerini göstermiştir.

Senemoğlu (2003) tarafından yapılan “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar, Öneriler” adlı çalışmada öğrenciler, öğretim üyeleri ve atanmış öğretmenler üzerinden gerçekleştirilen anket uygulaması sonucunda öğrenciler öğretmenlik yeterliklerini kazanma bakımından kendilerini öğretmen ve öğretim elemanlarına göre daha iyi durumda görmektedirler. Ancak her üç grup da okul dayanaklı yaşantı kazanma, özel öğretim ve meslek derslerine daha fazla zaman ayrılması ve bazı derslerin de programda yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine Senemoğlu tarafından aynı yıl yapılan bir başka çalışmada öğrencilere öğretmen özelliklerinin neler olabileceği konusunda sorular sorulmuş ve hem Türk hem de Amerika öğrencilerin cevapları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Türk ve Amerikan öğrencilerin benzer ifadeler kullandıkları sonucuna ulaşılan çalışmada ayrıca öğretmenin dost canlısı, sevgi ve saygı duyulan bir kişi, öğrenmeyi teşvik ve motive eden,

güler yüzlü ve disiplinli, öğrencilerin öğrenmesi için ders araç ve gereçlerini etkili kullanan, hevesli, planlı, dersine önem veren ve gerçek yaşam öyküleriyle destekleyen ve adil olan kişi olarak tanımlamışlardır (Senemoğlu, 2003b).

Seferoğlu (2004) tarafından yapılan “öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri” adlı çalışma MEB’nin öğretmenlerde aradığı yeterliliklere öğretmen adaylarının ne derece sahip olduklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendilerini orta ve iyi derecede yeterliliğe sahip olduklarını genel olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Aktaş ve Walter (2005) tarafından üniversitede okuyan öğretmen adayı öğrencilerle yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yeterlilik ortalamasının 7.12 düzeyinde olduğu (en yüksek yeterlilik puanı ise 9’dur.). Yeterlilik duygusunun cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların kendilerini daha yeterli gördüğü ortaya konulmuştur.

Gözütok ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan “ilköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi adlı çalışma sonucunda öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri bilgi sahibi olmalarına karşı uygulamada bunları yansıtamadıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci görüşlerini dikkate almadığı ve bu yüzden sınıfta demokratik bir ortamın sağlanamadığı materyal kullanımı konusunda isteksiz ve zayıf oldukları önceki öğrenmeleri yeni öğrenmeler ile anlamlı ilişkiler oluşturamadıklarını ortaya koymuştur.

Karacaoğlu (2008) tarafından öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemek ve bazı değişkenlere göre karşılaştırma yapma amacıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda Öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilikleri algılarının daha yüksek olduğu, branşlara göre öğretmen algıları arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Koçak (2010) Araştırmasında, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin bazı kişisel ve meslekî özellikleri ile yapılandırmacı öğrenme öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olup

olmadığını incelemek amacıyla yapmıştır. Yapılandırmacılık, öğrencinin merkezde olduğu ve eğitim-öğretim etkinliklerinin “öğrenme” eyleminin içeriğinde öğrenci sorumluluğunda gerçekleştiğini savunan bir eğitim yaklaşımıdır. Yapılandırmacılıkta öğretmen, öğrenen karşısında dersi aktaran değil, öğrenen yanında ona rehberlik eden konumdadır. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile yapılandırmacı öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkinin niteliğini sorgulamamız gerektiği sonucunu vermiş. Fark oluşturması beklenen bütün değişkenler ele alınmış ancak sevindirici bir sonuca ulaşamamıştır.

Pantić ve Wubbels (2010), çalışmasında öğretmen yeterlilik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, 51 maddelik İskoçya ve Hollanda’da kullanılan ve Avrupa Tuning Projesinden uyarlanan bir anket kullanılmıştır. Çalışmaya, Sırbistan’da bulunan 370 öğretmen ve öğretmen eğitimcisi katılmıştır. Araştırmacılar, öğretmen yeterliliklerini “değerler ve çocuk yetiştirme”, “eğitim sistemini anlayabilme ve katkı sağlayabilme”, “konu, eğitim bilimleri ve öğretim programı bilgisi”, “öz-değerlendirme ve mesleki gelişme” olmak üzere dört alanda incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük oranda ulusal eğitim sistemindeki gelişmelere dâhil olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve öz-değerlendirme yapabilmelerinde ise yeterlilik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Şengül (2012) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri: Bir Durum Belirleme Çalışması” adlı çalışma Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ne sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ne ilişkin genel ortalama göre “kısmen yeterli” Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemede “yeterli” oldukları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede “yeterli” oldukları, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede “kısmen yeterli” oldukları, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada “kısmen yeterli” oldukları, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamada “kısmen yeterli” oldukları ortaya konulmuştur.

Zhu, Wang, Cai ve Engels (2013)'in çalışması öğretmen yeterliliklerini yenilikçi öğretim performansları bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla anket geliştirilmiş ve Çin'in Beijing kentinde matematik, dil, İngilizce, politika, coğrafya ve biyoloji alanlarında 200 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin eğitimsel, sosyal ve teknolojik yeterliliklerinin yenilikçi öğretim yeterliliklerini olumlu olarak etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin birbirleri iletişim içinde olmalarının yenilikçi öğretim performanslarını desteklediği belirtilmektedir.

Çer (2017) tarafından yapılan “Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine” yönelik yeterlilikleri” adlı çalışma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimi ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimini bilgi ve beceri dersi olarak görmelerine, derslerde dilbilgisi kurallarını öğretmeyi öncelemelerine, düz anlatım ve soru-yanıt çok fazla kullanmaları ve uyaran olarak Türkçe ders kitapları ile 100 Temel Eser'i çok fazla kullanmaları sebebiyle olduğu düşünülmektedir. Konuların hazırlanış sürecinde öğrenciden ve kazanımlardan hareket etmemeleri ve üst düzey düşünmeyi ortaya çıkartıcı etkinliklere yönelmemeleri sebebiyle de alan yeterliliklerini karşılayamadıkları düşünülmektedir. Bu durum son dönemde derslerin sınavlara yönelik olmasının açık bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Araştırmaların genel bir değerlendirmesini yapacak olursak öğretmenlerin etkili bir öğretim gerçekleştirmesi için mesleki bilgiin yanısıra kişiler arası iletişim becerilerine sahip olma, genel kültür ve alan bilgisine sahip olma, öğrencilere karşı adil olma ve onları motive etme gibi temel yeterliliklere sahip olması beklenirken son yıllarda yapılan çalışmalarla birlikte öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda da becerileri olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Selçuk (2013) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Muğla İli Örneği)” adlı çalışma Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile özel alan yeterlilikleri

arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde ve özel alan yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayanlar özel alan yeterliliğinde erkeklere göre daha başarılıdır. Eleştirel düşünme eğiliminde de bayanlar lehine çok az da olsa farklılık vardır. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğretmenlerin, özel alan yeterlilikleri de yüksek bulunmuştur.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplam araçları, verilerin toplanması ve analiz süreci bu bölümde açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Irak'ta (Kerkük) görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri çerçevesinde öğretmen yeterlilikleri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için Kerkük'te görev yapan Türkçe öğretmenlerinin derslerinin gözlemlenmesi, görüşmeler yapılması ve öğretmen yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olmayı sağlayan dokümanların incelenmesi gerektiği için çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma probleme uygun olarak nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması olanaklarından çoklu durum çalışması deseni (Fizerled, Wollen Hyun, 2012, s.435; Yıldırım ve Şimşek 2007, s. 292) çoklu durum çalışmalarında daha geniş kapsamlı bir konu hakkında bilgi edinmek için birçok durum gözlemlenir. Bu çalışmada da farklı okul türlerinde ve düzeylerde eğitim veren öğretmenler genel olarak öğretmen yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olmak için incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Irak Cumhuriyet'inin Kerkük şehrinde Türkmen Esas Okullarında (Ortaokul ve Lise) görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmen yeterlilikleri konusunda ulaşılan gözlem ve görüşme bulgularını doğrulamak için uygun olan başlıklarda görüşmeyi kabul eden 10 okul yöneticisi ile de görüşülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 4'te yöneticilerin bilgileri ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	n
Cinsiyet	Erkek
	Kadın
Yaş	(22-30)
	(31-40)
	(41-50)
	(51- ve üzeri)
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi
	Edebiyat Fakültesi / Diller Fakültesi
Eğitim Düzeyi	Lisans
	Yüksek Lisans
Mesleki Kıdem	(1-3) yıl
	(4-6) yıl
	(7-10)
	(11-15) yıl
	15 yıl ve üzeri
Ders Verilen Sınıfların Mevcudu	1-10 öğrenci
	11-20 öğrenci
	21-30 öğrenci
	31 ve üzeri öğrenci

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet açısından araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 11'i kadın 3'ü erkek olduğu görülmektedir. Bu veriler Türkçe öğretmenliği alanında kadınların erkeklere nazaran sayı olarak yüksek oldukları görülmektedir.

Mesleki kıdem açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü (1-3) yıl arası Türkçe öğretmeni olarak görev yapanlardan oluştuğu, bir bölümünün (4-6) yıl arası bir süredir: bir bölümünün (7-10) yıl arası bir süredir: (15) yıl veya daha uzun bir süredir Türkçe öğretmeni olarak görev yaptıkları görülmektedir. Genel olarak haftalık ders saatleri 5-6 saat arasında olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	n
Cinsiyet	
Erkek	5
Kadın	5
Yaş	
(41-50)	3
(51- ve üzeri)	7
Eğitim Düzeyi	
Lisans	10
Yüksek Lisans	0

Tablo 5 incenlediğinde kız okullarının müdirelerinin kadın, erkek okullarının müdürleri ise erkekler tarafından yönetildiği, kıdem açısından da okul yöneticilerinin hepsinin lisans mezunu olup 20 yıldan daha fazla kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırmalar özü itibari ile araştırılan konuya yorumlayıcı ve olabildiğince doğal bir şekilde yaklaşan çalışmalardır. Bu tür araştırmalarda farklı veri toplama teknikleri kullanılarak incelenen olay ya da olgular doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 290-291). Genel olarak veri toplama veri toplama tekniklerinin çeşitlendirilmesi gerçekçi ve bütüncül bir tablonun elde edilmesinde oldukça önemli rol oynar. Bu araştırmada odaklanılan öğretmen yeterliliklerinin uygunluğu da göz önünde bulundurularak gözlem, görüşme ve doküman inceleme teknikleri ile veriler toplanmıştır. Böylece olabildiğince birbirinin doğruluğunu kontrol ve teyit etme fırsatı sunan veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Aşağıda bu çalışmada işe konulan veri toplama tekniklerinin hangi yeterlilikler için veri toplamada kullanıldığı açıklanmıştır.

Gözlem; araştırmacının ilgilendiği durum, olay veya olgular gerçek bağlamlarında bir plana bağlı kalarak izlemesi, kayıt altına almasıdır. Böylece araştırmacı istediği bilgilere aracısız doğrudan erişme fırsatı bulur. Gözlemde araştırmacının rolü elde edilen bilgilerinin düzeyini ve gerçeğe yakınlığını etkilemektedir. Bu çalışmada katılımcı olunmayan gözlemci rolü araştırmacının kimliğinin açık olduğu gözlemlenen biçimin parçası olma çalışmasının bulunmadığı benimsenmiştir (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012, s. 446). Her ne kadar benimsenen rolün gözlemin yapıldığı ortamın doğallığını olumsuz etkileme ihtimali olsa da

gözlem öncesi yapılan görüşmeler, herhangi bir kayıt cihazının kullanılmaması gibi birtakım önlemlerle olası olumsuz etki en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada Türkçe öğretim sürecini Planlama ve Düzenleme, Dil Becerilerini Geliştirme, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme yeterlilikleri ile ilgili bilgi toplamak için gözlem tekniği işe koşulmuştur.

Görüşme; veri toplamak için kullanılan bir diğer tekniktir. Darlington ve Scott (2005) görüşme tekniğinin nitel araştırmada yaygın bir veri toplama tekniği olarak kullanıldığını ve bu tekniğin katılımcıların kendi yaşamlarının manasını onların açısından anlama fırsatı verdiğini belirtmektedir. Ayrıca gözlem yoluyla elde edilmeyen veriler görüşme tekniğinin insanların nasıl düşündüğünü anlamak açısından da oldukça kullanışlı olduğunu, görüşme yoluyla insanların geçmişteki deneyimlerini ve ileriye yönelik beklentilerini belirleyebilmenin mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Doküman İncelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Herhangi bir dokümanın araştırma için önemli olup olmadığı ve veri kaynağı olarak kullanılıp kullanılamayacağı araştırma problemi ile yakından ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada gözlem ve görüşmelerde elde edilen bilgilerin doğrulanması amacıyla kullanılan materyaller, öğretmenler tarafından hazırlanan ders planları, Irak'ta Türkçe eğitimi ile ilgili bilgi içeren belgeler veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında amaca uygun olacak şekilde üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar Öğretmen Yeterlikleri Ders Gözlem Formu, Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu ve Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yapılandırılmamış Okul Yöneticileri Görüşme Formu'dur. Aşağıda her bir veri toplama aracının geliştirilmesi sürecine ilişkin bilgiler sunulmuştur:

Öğretmen Yeterlikleri Ders Gözlem Formu

Araştırma kapsamında incelenen öğretmen yeterliliklerinin bir bölümünün sınıf içinde, yani ders işlenirken öğretmenin gözlenmesi yoluyla hakkında bilgi elde edilebilecek nitelikler olduğu, bazılarının ise ders içinde doğrudan davranışlara yansımaya sadece öğretmenlerle görüşülerek bilgi elde etmeye müsait özellikler olduğu belirlenmiştir. Sınıfta gözlenmesi mümkün olan niteliklerin de bir bölümünün doğrudan gözlenebilen davranış şeklinde ortaya çıktığı bazılarının ise dolaylı olarak davranışa yansıdığı belirlenmiştir.

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak öğretmenler doğal sınıf ortamında görevlerini yerine getirirken gözlemlenebilecek nitelikler hakkında birinci elden gözlemler ile veri toplamak ve bu bilgileri sistematik bir şekilde organize edebilmek için Öğretmen Yeterlilikleri Ders Gözlem Formu (Ek-1) geliştirilmiştir. Gözlem formları oluşturulması oldukça kolay olan, araştırmacının hem belirli davranışları belirlemesini hem de değerlendirmesini gerekli kılan formlardır (Fraenkel vd., 2012, s. 121). Diğer taraftan gözlem formlarının geliştirilmesi sırasında dikkat edilecek husus gözlemlenecek davranışların sınırlarını net olarak belirlemektir (Uyar, 2015, 144). Bu sebeple gözlem formlarının geliştirilmesinde birkaç aşamadan oluşan bir süreç takip edilir. Aşağıda bu çalışma için geliştirilmiş olan gözlem formunun geliştirilme aşamaları sırayla açıklanmıştır:

1. Aşama - Literatür taraması: Çalışma kapsamından Irakta Türkçe derslerini yürüten Türkçe öğretmenlerinin yeterliliklerini belirlemek amaçlandığı için bu alanda yeterlilikleri belirleyen dokümanlar araştırılmıştır. Bu kapsamda Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneğinin (EPDAD) Öğretmen Eğitimi Standartları (2016), Türk Eğitim Derneğinin (TED) Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporu (2009), MEB'in Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri (2008) incelenmiştir. Ayrıca uluslararası düzeyde ILA tarafından 2017 yılında hazırlanan ve 2018 yılında basımı yapılan Okuma-Yazma Profesyonellerini Yetiştirme Standartları (Standards for the preparation of literacy professionals-2017) incelenmiştir.

Ulaşılan kaynaklar üzerinde yapılan değerlendirmelerde bütün kaynaklarda sunulan içeriklerin benzer nitelikte olduğu, bununla birlikte MEB'in hazırlamış olduğu Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin her bir yeterlilik için belirlenen göstergeler ile daha anlaşılır ve Türkçe öğretimi açısından da daha kapsayıcı olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle çalışmanın amacıyla birebir örtüşmesi de dikkate alınarak ve MEB'in Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri (2008) dokümanında belirlenen yeterlik ve alt yeterliklerin benimsenmesine karar verilmiştir.

2. *Aşama -Gözlemlenebilir Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi:* Çalışmada esas alınacak yeterlik ve alt yeterliklerin belirlenmesinden sonra bu yeterlik ve alt yeterliklerden hangilerinin gözlem yoluyla, sınıf ortamında çıplak gözle görülebileceği belirlenmiştir. Bu aşamada incelenen dokümanda her bir yeterlik alanı ve onunla ilişkili yeterlik için sunulan performans göstergeleri referans alınmıştır. Örneğin “Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanının içinde yer alan yeterliklerden “Türkçe öğretime uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme” için ilgili dokümanda “(a) Öğrenme ortamında, öğretim stratejilerine uygun fiziksel düzenlemeler yapar. (b) Öğrencilerin katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluşturur. (c) Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bütün öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluşturur.” (MEB, 2008, s. 47) şeklinde performans göstergelerine yer verilmiştir. Bu göstergelerin sınıfta gözlenmesi mümkün olduğu için gözlem formunda ilişkili oldukları yeterliğin yer almasına karar verilmiştir.

Aynı şekilde Dil Becerilerini Geliştirme yeterlik alanındaki yeterliklerinden biri olan “Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme” için performans göstergesi olarak “(a) Konuşma ve yazma dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özen gösterir. (b) Konuşmalarında söyleyiş, vurgu ve tonlamaya özen gösterir. (c) Yazılı materyalleri hazırlarken yazım kurallarını dikkate alır.” (MEB, 2008, s. 52) ifadelerine yer verilmiştir. Bu gibi alt yeterliklerde bazı performans göstergeleri -örneğin konuşma ile ilgili göstergeler- sınıf içinde gözlenebilir olduğu için gözlem

formunun kapsamına alınmıştır. Ama aynı zamanda sınıfta gözlenemeyecek içerikler için ise-eğer öğretmen gözlenen derste yazı yazmaz veya kendi yazdığı bir belge kullanmazsa- en uygun veri toplama yolu seçilerek diğer araçlarda da bu alt yeterliliğin yer almasına karar verilmiştir.

Aşağıda gözlem formunda bulunmasına karar verilen yeterlikler sunulmuştur.

Tablo 6

Gözlem Formunda Yer Alan Yeterlilikler

Yeterlilik alanı	Yeterlilik
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	Türkçe Öğretimine uygun planlama yapabilme
	Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme
	Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme
	Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme
Dil Becerilerini Geliştirme	Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme
	Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme
	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme
	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme
	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme
	Anlama ve anlatım güçlülüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme
	Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri kullanabilme
	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirleyebilmeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme
	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirleyebilmeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme
	<i>Bu alandaki 1 yeterlik için diğer veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır</i>
Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma	<i>Bu alandaki tüm yeterlikler (5 yeterlik) için diğer veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır.</i>
Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama	<i>Bu alandaki tüm yeterlikler (3 yeterlik) için diğer veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır.</i>

Hazırlanan gözlem formunda yer almasına karar verilen yeterliklerin belirlenmesinden sonra bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

3. *Aşama - Kategori ve Kodların Belirlenmesi:* Çalışma kapsamında gözlemlenecek bütün davranışlar MEB Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri (2008) ve bu yeterlikler için belirlenen performans göstergelerinden hareketle belirlendiği için yeni bir kategori ve kod belirleme çalışması yapılmamıştır. Kategoriler “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”, “Dil Becerilerini Geliştirme” ve “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” şeklinde dokümandaki yeterlik alanları esas alınarak belirlenmiştir. Kodlar da ilgili kategorilerin altında yer alan ve gözlem yolu ile bilgi toplamanın mümkün olduğu yeterliklerden oluşmuştur.

4. *Aşama – Kodlarla İlgili Detayların Tanımlanması:* Dördüncü aşamada, gözlem sırasında net bilgiler toplamak ve toplanan veriyi doğru sınıflandırmak için kodların karışıklığa mahal vermeyecek şekilde tanımlanmasına yönelik çalışma yürütülmüştür. Bu aşamada her bir kod için gerekli açıklamalar ilgili dokümandan ve sınıf içi uygulamalardan hareketle yapılmış ve örnek davranışlar belirlenmiştir. Kodlar ile ilgili detayların tanımlanmasına yönelik bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmen Yeterlikleriyle İlgili Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar

Kate- gori	Kod	Açıklamalar	Örnek Durumlar
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	Türkçe Öğretimine uygun planlama yapabilme	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi bir ders planı varsa, bu plana uygun ders işliyorsa, planda öğrencilerin özellikleri ve düzeyleri dikkate alınarak etkinliklere yer verilmişse bu alanda kodlama yapılmıştır.	*Öğretmenin bir ders planı hazırlamış olması *Sınıfta öğrenci seviyesine uygun örnek ve materyallerle (genel müfredata göre daha kolay, daha fazla örnekler; farklı düzeylerde okuma metinleri vb.)ders işlenmesi *Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun içerikler (farklı işitsel-görsel materyaller, drama, canlandırma gibi etkinlikler,) kullanılması
	Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi sınıfın fiziksel ortamında düzenlemeler yapmış, öğrencileri olumlu yönde etkileyecek tutum, davranış ve sözlü ifadeler kullanmışsa bu alanda kodlama yapılmıştır.	*Sınıftaki sıraların veya diğer fiziksel unsurların kullanılan yönetime uygun olarak düzenlenmesi, *Öğretmenin öğrencilerin derse katılımını teşvik edecek samimi davranışlar sergilemesi *Öğretmenin öğrencilerin derse katılımını teşvik edecek yumuşak ifadeler kullanması *Öğretmenin öğrencileri soru sormaya cesaretlendirecek cümleler kurması *Öğrencilerin söz ve davranışlarına karşı yumuşak ve yapıcı geribildirimler vermesi *Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmalarına izin vermesi ve buna uygun etkinliklere yer vermesi
	Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek materyaller ve kaynaklar kullanmışsa bu alanda kodlama yapılmıştır.	*öğretmenin öğrencilerin seviyesine uygun materyal hazırlayabilmesi *öğretmenin öğrencilerin dil gelişimini sağlayacak materyal kullanması *öğrencileri kaynaklardan nasıl yararlanabilecekleri yönünde yönlendirmesi
	Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi teknolojik kaynaklardan yararlanmışsa bu alanda kodlama yapılmıştır.	*öğretmenin teknolojik cihazları kullanabilmesi *öğretmenin teknolojik kaynakları kullanarak doğru bilgiye hangi internet sitelerinden erişebileceğini bilmesi *öğretmenin öğrencilerin dersi daha iyi anlamaları için teknolojik kaynaklardan yararlanabilmesi *öğretmenin öğrencilerin teknolojik kaynaklardan yararlanabilmeleri için uygun ortam oluşturabilmesi *öğretmenin öğrencilerle teknolojik araçlarla iletişim kurabilmesi ve bilgi paylaşabilmesi
Dil Bec	Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi	*öğretmenin Türkçeyi doğru şekilde okuyup yazabilmesi

etkili kullanmalarını sağlayabilme	Türkçeyi dil kurallarına uygun kullanmışsa ve öğrencilerin Türkçeyi etkili kullanmalarını sağlamışsa bu alanda kodlama yapılmıştır.	<i>*öğretmenin öğrencilerde gelişen yabancı kelimeleri belirleyebilmesi</i> <i>*öğretmenin öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini ifade ederken Türkçeyi kurallarına uygun kullanmaları için yönlendirmesi</i> <i>* öğretmen öğrencilere vereceği örnekleri Türkçenin doğru kullanımını dikkate alarak seçebilmesi</i> <i>*öğretmenin öğrencilerin defterlerine yazdıkları ödevleri Türkçeye uygun şekilde hazırlayıp hazırlamadıklarını kontrol etmesi</i> <i>*öğretmenin öğrencileri ders içerisinde ve dışında Türkçeyi dil kurallarına uygun olarak konuşmalarına yönelik yönlendirebilmesi</i> <i>*öğretmenin öğrenciler için yazınsal, işitsel ve görsel ürünler kullanabilmesi</i>
Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi öğrencilerin etkili bir şekilde dinleme/izleme becerilerini geliştirmek için gerekli etkinlikler düzenleyebilmişse bu alanda kodlama yapılmıştır.	<i>*öğretmenin öğrencilerin etkili dinleme/izlemenin önemini kavramalarını sağlayabilmesi</i> <i>*öğretmenin öğrencilerin etkili dinlemelerini/izlemelerini sağlayacak ortamlar oluşturulması</i> <i>*öğretmenin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun çeşitli dinleme/izleme yöntem ve tekniklerin kullanılması</i>
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi öğrencilerin Türkçe dil kurallarına uygun etkili konuşmalarını sağlamışsa, konuşma becerilerini geliştirmek için farklı yöntem ve teknik kullanabilmişse bu alanda kodlama yapılmıştır.	<i>*öğretmenin Türkçeyi doğru konuşabilmesi, vurgulama ve tonlamaya dikkat etmesi</i> <i>*öğretmenin öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade edebilmelerini sağlayabilmesi</i> <i>*öğrencilerin yabancı kelime kullanmamaları yönünde yönlendirmesi</i> <i>*öğretmenin öğrenciler için konuşma etkinlikleri düzenlemesi</i>
Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için seviyelerine uygun metinler seçebilmişse, doğru kaynaklardan yararlanmışsa, öğrencileri kitap okumaya teşvik etmişse bu alanda kodlama yapılmıştır.	<i>*öğretmenin Türkçeyi kurallarına uygun doğru okuması</i> <i>*öğretmenin okuma etkinliklerinde mevcut kaynaktan yararlanması</i> <i>*öğretmenin çeşitli okuma etkinlikleri ve okuma tekniklerinden yararlanması</i> <i>*öğretmenin öğrencileri seviyelerine uygun kitapları okumaları için teşvik etmesi</i> <i>*öğretmenin öğrencilerin okumalarında tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlaması</i> <i>*öğretmenin öğrencilerin okuduklarını anlamalarını, yorumlamalarını, değerlendirmeleri ve eleştirmeleri için etkinlikler düzenlemesi</i>

	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik strateji belirlemişse, çeşitli yöntem kullanmışsa ve yazma etkinlikleri düzenlemişse bu alanda kodlama yapılmıştır.	<i>*Öğretmenin yazım kurallarına uygun metinler yazması</i> <i>*öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilecekleri etkinliklerin düzenlenmesi</i> <i>*öğretmenin öğrencilerin yazma çalışmalarında ve ödevlerinde sözcük bilgisi, ses bilgisi, dil bilgisi ve yazım kurallarını uygulamalarında yardımcı olması</i> <i>*öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmenin farklı etkinlik ve yöntem kullanması</i>
	Anlama ve anlatım güçlülüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilmek	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi anlama ve anlatım güçlülüğü çeken öğrencileri belirleyebilmişse, bunlara yönelik uygulamalar yapabilmiş ve gerekli kurumlardan destek almışsa bu alanda kodlama yapılmıştır.	<i>*öğretmenin bu öğrenciler için okul rehber öğretmeninden destek alması</i> <i>*ilgili uzman ve kurumlardan destek alınması</i> <i>*öğretmenin öğrencilere bu süreçte hoşgörülü ve sabırlı davranması</i>
	Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilmek	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik uygulamalar geliştirmişse bu alanda kodlama yapılmıştır.	<i>*öğretmenin bu öğrencilerin özel öğrenme alanındaki düzeyini, hızını ve türünü tespit etmek için ailelerle ve ilgili uzmanlarla iş birliği yapması</i> <i>*bu öğrencilerin dil gelişimlerinin sağlanmasına yönelik planların yapılması ve uygun ortamların hazırlanması</i>
	Türkçenin doğru ve etkili kullanımını ve iletişim açısından model olabilme	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi Türkçeyi etkili kullanmışsa, öğrencilerin yabancı sözcük kullanmamaları yönünde önlemler almışsa ve yazım kurallarına dikkat etmişse bu alanda kodlama yapılmıştır.	<i>*öğretmenin Türkçeyi dört dil becerisi açısından etkili ve doğru şekilde kullanması</i> <i>*öğretmenin yabancı sözcükler yerine Türkçesini kullanmaya özen göstermesi</i> <i>*yazılı metinlerin hazırlanmasında dil kurallarına dikkat edilmesi</i> <i>*Türkçeyi doğru ve etkili kullanan öğrencilerin ödüllendirilmesi ya da olumlu sözlü dönütlerin sağlanması</i>
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri kullanabilme	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi Türkçe öğretimine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlemişse ve çeşitli yöntemleri kullanmışsa bu alanda kodlama yapılmıştır.	<i>*öğretmenin öğrencilerin dil gelişimlerini değerlendirmek için farklı araç ve yöntem kullanması</i> <i>*öğrencilerin Türkçeyi nasıl kullandıklarına yönelik çeşitli araç gereçlerin hazırlanması</i> <i>*öğretmenin öğrencileri ve velileri kullandığı ölçme ve değerlendirme ile ilgili araç gereç ve yöntemleri hakkında bilgilendirmesi</i>
	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirleyebilmeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi öğrencilerin dil gelişimlerine ilişkin ölçme ve değerlendirme sonuçlarını not ya da puan olarak kayıt altına almışsa ve bu sonuçları öğrenci ya da	<i>*öğretmenin öğrencilerle ilgili ölçme sonuçlarını not ya da puan olarak raporlaştırması</i> <i>*öğrencilerin dil becerilerini gösteren puan ya da notların ailelerle paylaşılması</i> <i>*öğretmenin öğrencilerin dil gelişimlerinin hangi düzeyde oldukları ve neler</i>

		aileleriyle paylaşmışsa bu alanda kodlama yapılmıştır.	yapılabileceğiyle ilgili detaylı raporları hazırlaması
Öğrencilerin gelişimlerini belirleyebilmeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme	dil	Eğer öğretmenin performans göstergelerinde belirtildiği gibi ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim stratejilerini belirlemişse ve buna göre ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirlemede rehberlik etmişse bu alanda kodlama yapılmıştır.	* <i>öğretmenin öğrencilerle ilgili ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre ölçme, yöntem ve tekniklerini yeniden düzenlemesi</i> * <i>değerlendirme sonuçlarına göre ailelerle birlikte öğrenciler için yeni öğrenme hedeflerinin belirlenmesi</i> * <i>ölçme değerlendirme sonuçlarına göre yeni öğrenme ortamlarının ve öğretim stratejilerinin düzenlenmesi</i>

Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme

Formu

Araştırma kapsamında Irak'ta görev yapan Türkçe öğretmenlerinin gözlem yoluyla veri toplamanın mümkün olmadığı yeterlikleriyle ilgili bilgi almak, bazı durumlarda ise gözlem ve doküman analizinden elde edilen bilgileri doğrulamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda öncelikli olarak “Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma” ve “Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama” yeterlik alanlarında yer verilen yeterliklere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Ayrıca diğer yeterlik alanlarındaki yeterliklere yönelik sorularda hazırlanmıştır. Ancak bunlar katılımcıların gönüllülük durumlarını etkilememek ve samimi cevaplar vermeyi sürdürmeleri için sadece gözlem ve doküman incelemesinden elde edilen bilgilerin yeterli görülmediği veya elde edilen bilgilerin doğrulanmasının gerekli olduğu düşünüldüğünde sorulmuştur.

Görüşme formu hazırlanırken daha önce geliştirilen gözlem formunda olduğu gibi MEB Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine sadık kalınmış, gözlem formundaki yapı aynen korunmuştur. Aşağıda görüşme formunun hazırlanması sırasında izlenen adımlar açıklanmıştır.

1. *Aşama-Literatür taraması:* Görüşme formu hazırlanırken daha önce gözlem formundaki yapı kullanıldığı için ayrı bir literatür taraması yapılmamıştır.

2. *Aşama-Görüşmelerin kapsamının belirlenmesi:* Bu aşamada daha önce belirlenen yeterliklerden hangilerine öncelikli olarak yer verileceği, yani gözlem ve doküman

incelemesi ile veri elde edilemeyen yeterlikler belirlenmiştir. Bu yeterliklerle ilgili sorular, öğretmenlere öncelikli olarak ve mutlaka yöneltmesi gereken sorular olarak sınıflanmıştır. Bunlara ek olarak diğer veri toplama teknikleri ile hakkında veri elde edilen ancak görüşmelerle de eksikliği giderme veya doğrulama amacıyla veri toplanabilecek yeterlikler belirlenmiştir. Bunlar Tablo 8’de sunulmuştur

Tablo 8

Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formunda Yer Verilen Yeterlikler

Yeterlilik alanı	Yeterlilik
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme*	<i>Bu alandaki yeterlikler (4 yeterlik) için hazırlanan sorulara sadece gerek görüldüğünde görüşmelerde yer verilmiştir.</i>
Dil Becerilerini Geliştirme *	<i>Bu alandaki yeterlikler (8 yeterlik) için hazırlanan sorulara sadece gerek görüldüğünde görüşmelerde yer verilmiştir.</i>
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme *	Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme <i>Bu alandaki diğer 3 yeterlik için hazırlanan sorulara sadece gerek görüldüğünde görüşmelerde yer verilmiştir.</i>
Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma	Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme Toplumsal liderlik yapabilme
Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama	Mesleki yeterliliklerini belirleyebilme Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerden yararlanabilme

3. *Aşama-Görüşme kapsamına uygun ana ve yardımcı soruların hazırlanması:* Bu aşamada belirlenen tüm yeterlikler için ana ve yardımcı sorular hazırlanmıştır. Sorular daha sonra uzmanlara sunulmuş ve düzeltme önerileri doğrultusunda düzenlenerek forma son şekli (Ek 2)’de verilmiştir.

Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yapılandırılmamış Okul Yöneticileri Görüşme Formu

Araştırma kapsamında incelenen öğretmen yeterliliklerinin bir bölümü hakkında doğrulayıcı bilgiler edinmek ve incelenen konuyu bütüncül olarak değerlendirebilmek için çalışılan okulların yöneticileri ile de görüşülmüş. Okul yöneticilerine önceden hazırlanmış sorularla gidilmemiş, ders gözlemleri ve öğretmen görüşmeleri sonrasında ulaşılan bilgilerin doğruluğunu teyit etmek için okul idarecilerinden bilgi alınmıştır. Bu görüşmeler sohbet şeklinde yürütülmüş, sorulan sorular görüşme sırasında kaydedilmiştir. Sorulara (Ek. 3)'de yer verilmiştir

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, nitel verilerin çözümlemesinde en sık başvuru alan teknik olan içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi araştırmacıların insan davranışları veya ilgilendikleri durumlar hakkında yine insanların iletişim kurmak için ürettiklerinden, yapıp ettiklerinden dolayı olarak bilgi elde etmesini sağlayan bir tekniktir (Fraenkel vd., 2012, s. 478). Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarındaki açık uçlu soruların çözümlenmesi ise yukarıda da bahsedildiği gibi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, içerik analizinin kullanılma amacı, katılımcıların verdikleri yanıtların ortak noktalarının ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda ilk olarak, katılımcıların anketteki açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır. Daha sonra, bu sınıflandırmalar araştırma konusuna aşina olmayan nitel araştırma konusunda deneyim sahibi başka bir uzman tarafından da değerlendirilmiştir benzer sınıflandırmanın ortaya çıkması sonucunda çalışmada kullanılan analiz sübjektif olmadığı sonucuna ulaşılarak sürdürülmüştür. Görüşme formunda kapalı uçlu sorulara da yer verilmesi ise katılımcılar açısından çeşitliliğin sağlanması amacını gütmektedir. Türkçe öğretimi özel alan yeterlilikleri ele alınarak katılımcıların verdikleri yanıtlar karşılaştırılmış olup her bir

katılımcının verdikleri yanıtlar üzerinden frekans tablosu oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.



BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcıların Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Yeterlilik Alanındaki Düzeylerine İlişkin Bulgular

Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile ilgili referans alınan MEB Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Belgesinde (MEB, 2008) “Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterlik alanı” için toplam 4 yeterlilik belirlenmiş ve bunlar da kendi içinde 3 düzeyde (A1, A2, A3) ele alınmıştır. Tablo 9’da her bir yeterliliğin 3 performans düzeyi göstergesi sunulmuştur.

Tablo 9

Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlik Alanı Alt Yeterlikleri ve Performans Göstergeleri

Alt Yeterlikler	Performans Göstergeleri		
	A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
1.1. Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme	Türkçe doğrultusunda sürecini planlar.	programı öğretimi 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.
1.2. 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.	Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bütün öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluşturur.
1.3. Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme	Öğretim sürecinde çeşitli materyallerden ve kaynaklardan yararlanmanın önemini bilir.	Mevcut yazılı, görsel ve işitsel materyalleri içeriğe, öğrencilerin dil gelişimine ve düzeylerine göre kurallarına uygun olarak geliştirir.	Bütün öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle öğrenme amaçlı etkileşimlerini geliştiren okul içi ve okul dışı çoklu öğrenme ortamları düzenler.
	İçeriğe, öğrencilerin dil gelişimine ve seviyesine uygun mevcut materyalleri kullanır.	Öğretim sürecinde öğrencileri çeşitli materyalleri ve kaynakları kullanmaya yönlendirir.	Öğretim sürecinde kullandığı materyalleri kullanışlılığı, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirir veya özgün materyaller hazırlar.
1.4. Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme	Öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanmanın önemini bilir.	Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla teknolojik kaynakları değerlendirerek sistematik bir şekilde kullanır.	Öğrencilerin Türkçe öğreniminde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları eleştirel gözle değerlendirerek etkin kullanmalarını sağlar.
	Türkçe öğretiminde, bilgiye erişimde kullanabileceği internet sitelerini ve yazılımlarını tanır.	Mevcut olanaklar doğrultusunda öğrencilerin teknolojik kaynaklardan yararlanabilmeleri için uygun ortam hazırlayarak bu kaynaklara eşit olarak erişimlerini sağlar	

Yapılan gözlemlerde çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterlik alanına giren yeterlikleri sergileme düzeyleri Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10

Katılımcıların Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Yeterlik Alanındaki Düzeyleri

Yeterlik	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14
1 Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme	A1	A1	A1	A2	A1	A1	A1	A1	A2	A2	A1	A2	A1	A2
2 Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme	A3	G	A1	A1	A2	A2	A2	A1	A3	A3	A2	A3	G	A2
3 Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G
4 Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G

G= Gözlenmedi

Tablo 10’u incelediğimizde birinci alt yeterlilik olan Türkçe öğretimi uygun planlama yapabilme yeterliliğinde 9 katılımcının A1 düzeyinde, 5 katılımcının ise, A2 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. A1 düzeyinde olanların öğretim programına uygun ders işledikleri, sınıfa tam zamanında geldikleri, derse uygun giriş yaptıkları, süreci etkili kullandıkları, derste dikkat çekebildikleri gözlemlenmiştir. Gözlem sırasında katılımcılarla ilgi kaydedilen notlar örnek olarak verilmiştir:

Örnek 1: Derse dikkat çekmek adına K1 düşündürücü soru sormuştur. Dede Korkut nüshalarının nerede ve kaç adet olduğunu sorup, yanıt almadıktan sonra nüshaların sayısını ve nerelerde bulundukları hakkında bilgi vermiştir”.

Örnek 2: Derse uygun giriş yapabilmek adına K2 “Derse başlamadan sınıfta sessizliği sağlamış olup, ders konusunu tahtaya yazarak kitapta konuyla ilgili belirtilen açıklamayı sesli şekilde okumuştur”.

Örnek 3: K4 öğrencilere “Yapım ekleri konusunu işleyeceklerini” belirtmiştir.

Örnek 4: K7 Öğretmen derse başlamadan önce etken ve edilgen çatı konusunu işleyeceklerini belirterek öğrencilere ön bilgi sunmuştur.

A2 düzeyinde olan katılımcıların gözlem sırasında A1 düzeyinde olan katılımcılara nazaran ders sırasında daha etkili oldukları gözlemlenmiştir.

A1 ve A2 düzeyinde olan katılımcılarla yapılan görüşmede öğretim programına uygun yıllık ders planı hazırladıklarını belirtmişlerdir. Ancak Araştırma kapsamında yapılan okul ziyaretlerinde Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme yeterliliği bakımından A1 düzeyinde olan katılımcılar planlarının olmadığı, A2 düzeyinde olan katılımcılar ise, ders planlarının olduğu görülmüş ve birer kopya alınarak incelenmiştir. Yapılan incelemede ders planlarının detaylı olmadığı sadece konu başlıklarını içeren plan hazırladıkları bununda taslak niteliğinde olduğu görülmüştür. Örneğin K2 “öğretim sürecinin sürekli değiştiğinden dolayı ders planı hazırlama gereksinimi duymadıklarını” belirtmişlerdir.

İkinci alt yeterlilik olan Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme bakımından 3 katılımcının A1, 5 katılımcının A2 ve 4 katılımcının ise A3 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Gözlem sırasında katılımcılarla ilgi kaydedilen notlar örnek olarak verilmiştir:

Örnek 1: K4 ders sürecinde öğretmen öğrencilerden örnek isimden isim ekleri ile ilgili örnek kelime vermelerini, verecekleri kelimeye uygun ekleri ekleyip tahtaya yazmalarını istemiştir. Bunun yanı sıra öğretmen, örnek veren öğrencilere “çok güzel” gibi olumlu sözel dönütler verdiği gözlemlenmiştir.

Örnek 2: K5 öğrencilere konuyla ilgili örnek vererek, örneğin etken mi edilgen mi olduğunu sormuştur. Katılan öğrencilere “Çok İyi” gibi olumlu sözel dönütler ve diğer öğrencilerin alkışlamasını istemiştir. Derse katılım ise, orta düzeyde olmuştur.

Örnek 3: K6 ders sırasında öğrencilerden konuya ilişkin örnek vermelerini istemiştir. Derse katılan öğrencilere “çok güzel” gibi olumlu sözel dönütler vermiştir. Öğrenci sayısı 17 olmasına rağmen derse sadece 4 öğrenci katılım sağlamıştır.

Örnek 4: K8 öğrencilerden şimdiki zaman konusuyla ilgili örnek vermelerini, verdikleri örnekleri tahtaya yazmalarını istemiştir. Öğrenci sayısı 16 olan sınıfta 13 öğrenci derse katılım sağlamıştır. Katılım oranı yüksek olan derste öğretmen katılan öğrencilere “aferin” gibi olumlu sözel dönütler vermiştir.

Diğer 2 katılımcının ise uygun öğrenme ortamı düzenleyemedikleri saptanmıştır. Örneğin K2 ve K13 derse sınıfta sessizliği sağlamakta zorluk yaşamış derse girişte geç kalmışlardır. Ayrıca ders sırasında öğrencilerin soru sormalarına yönelik cesaretlendirici ifadeler kullanmadıkları gözlemlenmiştir.

Üçüncü alt yeterlilik olan Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme bakımından tüm katılımcıların yetersiz oldukları gözlemlenmiştir. Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme yeterliliği bakımından tüm katılımcıların kalem, tahta ve silgiden başka herhangi bir materyal kullanmadıkları gözlemlenmiştir.

Uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme yeterliliği bakımından ise, katılımcılar materyal konusunda imkânlarının kısıtlı olduğunu belirterek, imkân olduğu takdirde öğretim sürecinde materyal kullanacaklarını vurgulamışlardır. Böylece katılımcıların materyal kullanımında istekli oldukları tespit edilmiştir. Kaynak açısından katılımcılar kütüphane gibi önemli kaynakların bulunduğu kitapların olmamasından dolayı kaynak sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İnternet aracılığıyla da bilgi erişimine yönelik istekli olmadıkları saptanmıştır.

Ayrıca yapılan görüşmelerde çoğu katılımcı kalem, tahta, silgi ve ders kitabından farklı bir materyal ya da kaynak kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Okullarda bulunması gereken ders kitaplarının zamanında ulaşmadığı yapılan inceleme ve görüşmelerde tespit edilmiştir. Örneğin K12 “ders kitapları zamanında gelmediği için öğrencilere geçmiş öğretim yıllarından kalan bir ders kitabını verip fotokopisini çekmelerini istediklerini, bu durumdan dolayı çok sıkıntı yaşadıklarını, öğrenci ailelerinin bu duruma tepki göstermek adına okula ziyaret ettiklerini” ifade etmiştir.

Dördüncü alt yeterlilik olan Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme bakımından teknolojik kaynaklardan yararlanmadıkları gözlenmemiştir.

Teknolojik kaynakların okullarda bulunmaması katılımcıların dile getirdiği ve yaşadıkları sıkıntıların başında gelmektedir. Projektör, bilgisayar ve internet bağlantısı gibi

kaynaklardan yararlanmak isteyen katılımcılar söz konusu kaynaklarla öğrencilere daha verimli bir eğitim sunacakları konusunda hem fikir oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanındaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile ilgili referans alınan MEB Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Belgesinde (MEB, 2008) “dil becerilerini geliştirme yeterlik alanı” için toplam 9 yeterlilik belirlenmiş ve bunlar da kendi içinde 3 düzeyde (A1, A2, A3) ele alınmıştır. Tablo 11’de her bir yeterliliğin 3 performans düzeyi göstergesi sunulmuştur.

Tablo 11

Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanı Alt Yeterlikleri ve Performans Göstergeleri

Alt Yeterlikler	Performans Göstergeleri		
	A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
2.1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme	Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın iletişimdeki önemini kavramalarını sağlar.	Öğretim sürecinde yararlanacağı tüm örnekleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçer.	Öğrencilerin dili farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlar.
	Öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederken Türkçeye ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendirir.	Sınıf içi iletişimlerinde öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmeye çalışır, onları demokratik ve hoşgörülü olmaya özendirir.	Meslektaşlarıyla iş birliği yaparak tüm öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler.
			Öğrencilere yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırır.
2.2. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme	Öğrencilerin dinlemenin/izlemenin kavramalarını sağlar.	Öğrencilerin dinlemelerini/izlemelerini etkinli olarak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.	Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi dinleme/izleme becerilerini değerlendirmesini alışkanlık hâline getirmelerini sağlar.
		Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı dinleme/izleme yöntem ve teknikleri kullanır.	Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına yardım eder.
2.3. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme	Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine fırsatlar verir.	Öğrencilerin kendilerini, ilgi alanlarına göre farklı anlatım biçimlerini kullanarak ifade etmelerine olanak sağlar.	Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını sağlar.
	Öğrencilerin öğretim sürecindeki iletişimlerini beden diliyle desteklemelerini sağlar.	Öğrencilerin kendilerini, ilgi alanlarına göre farklı anlatım biçimlerini kullanarak ifade etmelerine olanak sağlar.	Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi konuşma becerilerini değerlendirmeyi alışkanlık hâline getirmelerine rehberlik eder.
	Öğrencilerin konuşmalarında söyleyiş, vurguya ve tonlamaya dikkat etmelerini sağlar	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı konuşma yöntem ve teknikleri kullanır.	
	Öğrencileri konuşmalarında yabancı dil kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özendirir	Öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini kullanmalarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenler.	
2.4. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını belirler.	Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanır.	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için meslektaşlarıyla iş birliği yapar.
	Okuma etkinliklerinde mevcut kaynak ve materyallerden yararlanır.	Okuma becerilerini geliştirmek için kullandığı kaynakları, öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirir.	Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı etkinlikler düzenler.
	Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenler.	Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik çeşitli ve sistematik etkinlikler düzenler.	Öğrencilerin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik eder.

	Öğrencilerin okumalarında söyleyişe, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlar.	Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eşli ve grup etkinlikleri düzenler.	Ailelerle ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler.
2.5. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme	Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlar.	Öğrencilerin farklı türlerde yazılar yazmalarına rehberlik eder.	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik meslektaşlarıyla iş birliği yapar.
	Öğrencilerin yazma çalışmalarında sözcük bilgisi, ses bilgisi, dil bilgisi ve yazım kurallarını uygulamalarına yardımcı olur.		Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları ürünleri, okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları, yayınlamaları konusunda onlara rehberlik eder.
	Öğrencileri, yazılarında yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özendirir.	Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsatlar sağlar.	
2.6. Anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilmek	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 ve gelişimlerini izlemeye yönelik olarak rehber öğretmen, aile, uzman ve özel eğitim kurumları ile öğretim süreci boyunca sürekli iş birliği yapar.
		Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemlerden birini sistematik olarak kullanır.	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak kullanır.
		Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerinin aşılmasında sabırlı ve hoşgörülü davranır.	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemek ve gelişimlerini izlemek amacıyla kullandığı yöntemleri ve elde ettiği sonuçları meslektaşlarıyla paylaşır.
2.7. Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilmek	Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel öğrenme alanındaki düzeyini, hızını ve türünü belirlemek için ailelerle, özel eğitim öğretmeni ve ilgili uzmanlarla iş birliği yapar.	Türkçe öğretimindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlar.	Türkçe öğretiminde öğretim araçlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, etkinliklerini ve eğitim ortamını özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlamadaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.
	Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamaya yönelik planlama yapar.	Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş, zengin öğretim ortamları oluşturur.	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.
		Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretim sürecindeki dil ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına alır.	
2.8. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme	Konuşma ve yazma dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özen gösterir.	Öğretim sürecindeki sunumlarında ve öğrencilerle olan iletişimlerinde beden dilini kullanır.	Öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde her zaman öz güveni tamdır, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen gösterir.
		Öğretim sürecindeki iletişimlerinde öz güveni tamdır, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen gösterir.	Öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini etkin kullanır

	Konuşmalarında söyleyişe, vurgu ve tonlamaya özen gösterir.	Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya ilişkin öğrencilerinin görüş ve önerilerine açıktır.	Yazılı materyalleri hazırlarken Türkçenin doğru ve etkin kullanılması konusunda meslektaşlarına rehberlik eder.
	Yazılı materyalleri hazırlarken yazım kurallarını dikkate alır.	Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıf ortamına davet eder.	
2.9. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim sürecinde 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.

Yapılan gözlemlerde çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini geliştirme yeterlik alanına giren yeterlikleri sergileme düzeyleri Tablo 12'de sunulmuştur:

Tablo 12

Katılımcıların Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanındaki Düzeyleri

Yeterlik	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14
1 Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme	A1	G	G	A1	G	A1	A1	G	A1	A1	A1	A1	G	A1
2 Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme	A2	G	G	A2	A2	A2	A2	A1	A2	A2	A1	A2	A1	A2
3 Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme	A1	G	G	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A2	A1	A1
4 Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	A1	G	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A2
5 Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme	G	G	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
6 Anlama ve anlatım güçlülüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G
7 Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G
8 Türkçenin doğru ve etkili kullanımını ve iletişim açısından model olabilme	A2	A1	A1	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A1	A2
9 Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalarla yansıtabilme	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G

G= Gözlenmedi

Tablo 12’yi incelediğimizde 1. alt yeterlilik olan öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme bakımından 9 katılımcının A1 düzeyinde olduğu ve 5 katılımcıda ise, bu yeterlilik gözlemlenmemiştir.

İkinci alt yeterlilik olan öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme bakımından 3 katılımcının A1 düzeyinde, 9 katılımcının A2 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. K2 ve K3 katılımcıları gözlem sırasında söz konusu yeterliliğin olmadığı tespit edilmiştir.

A1 düzeyinde olan katılımcılar öğrencilerin etkili dinlemelerini sağlarken, A2 düzeyinde olan katılımcıların ise, öğrencilerin ders sırasında etkili dinlemelerini sağlamak için çeşitli etkinlikler düzenlemişlerdir. Örneğin A1 düzeyindeki katılımcılar ders anlatım sırasında öğrencilerin başka şeylerle uğraşmamalarını istemişlerdir. A2 düzeyindeki katılımcılar ise ders sırasında öğrencilerden soru sormalarını, derse katılmalarını ve not almalarını istedikleri gözlemlenmiştir. A2 düzeyindeki katılımcıların dinleme/izleme becerisini geliştirebilme açısından not alma ve katılma yöntemlerinden yararlandıkları saptanmıştır.

Görüşmede öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme açısından A1 düzeyindeki katılımcılar öğrencilerin ders sırasında dersi odaklanmaları ve dinlemeleri için öğrencilerden soru sorduklarını belirtmişlerdir. A2 düzeyinde olan katılımcılar ise, öğrencilerin dersi dinleme/izlemeleri için öğrencilerden ders konusuyla ilgili soru sorduklarını ve cevapları tahtaya yazmalarını ve anlatım sırasında önemli yerleri not almalarını istediklerini ifade etmişlerdir. K2 ve K3 katılımcıların öğrencilerin dinleme/izleme becerilerinin kazanımı için yöntem kullanmadıklarını dile getirmişlerdir.

Üçüncü alt yeterlilik olan öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme bakımından 11 katılımcı A1 düzeyinde, 1 katılımcının ise A2 düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. K2 ve K3 katılımcının ise, öğrencilerin okuma becerilerine yönelik her hangi bir etkinlik yapmadıkları tespit edilmiştir. A1 düzeyinde olan katılımcılar öğrencilerine okuma becerisi kazandırmak adına sadece soru-cevap etkinliğinden yararlandıkları saptanmıştır. A2 düzeyinde olan katılımcı ise, soru-cevap yanı sıra anlatma çalışması ve hayal kurma gibi farklı konuşma yöntemleri kullandığı saptanmıştır.

Yapılan görüşmede, A1 düzeyindeki katılımcılar konuşma becerisi kazandırmaya yönelik farklı etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Ancak gözlem sırasında etkinliklerin düzenlenmediği tespit edilmiştir. A2 düzeyindeki katılımcı ise, konuşma becerisinin kazandırmak adına tüm öğrencilerin katılabileceği söz korusu gibi etkinlikler düzenlediğini ifade etmiştir.

Dördüncü alt yeterlilik olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme bakımından 12 katılımcının A1 düzeyinde, 1 katılımcının da A2 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. K2’de ise bu yeterlilik gözlemlenmemiştir. A1 düzeyinde olan katılımcılar öğrencilere okuma becerilerini geliştirebilme adına mevcut kaynak ve materyallerden yararlandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin A1 düzeyindeki katılımcılar sesli ve seçmeli okuma tekniklerinden yararlandıkları tespit edilmiştir. A2 düzeyinde olan K12 katılımcı ise, öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eşli etkinlikler düzenlediği saptanmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, A1 düzeyindeki katılımcılar zaman kazanmak açısından tam okuma yöntemi yerine seçmeli ve sesli okuma yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. A2 düzeyinde olan katılımcı ise, öğretim sürecini etkilemeyecek şekilde öğrencilerden hazırladıkları ödevleri tam okumalarını, okudukları metinleri anlayıp anlamadıklarını sorduğunu ve yorumlamaları için öğrencilere fırsat tanıyarak okuma becerilerini geliştirmeye yönelik farklı teknikler kullandığını ifade etmiştir.

Beşinci alt yeterlilik olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme bakımından 12 katılımcının A1 düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. A1 düzeyindeki katılımcılar sınıf içerisinde ders işleme sürecinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek adına işledikleri konuyla ilgili örnek vermeleri istenmiştir, örnek veren öğrencileri tahtaya kaldırarak verdikleri örnekleri tahtaya yazmaları istenmiştir. A1 düzeyindeki katılımcıların yazma becerisiyle ilgili yaptıkları aşağıda örnek olarak verilmiştir:

Örnek 1: K4 öğrencilerden “isimden fiil ekleri ile ilgili örnek kelime vermelerini, verecekleri kelimeye uygun ekleri ekleyip tahtaya yazmalarını istemiştir”.

Örnek 2: K7 etken ve edilgen konusıyla ilgili tahtaya yazdıklarını öğrencilerden deftere yazmalarını istemiştir.

Altıncı yeterlilik olan anlama ve anlatım güçlülüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme bakımından tüm katılımcılar öğrencilerin anlama ve anlatım güçlülüklerini belirlemeye yönelik bir yöntem kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Yapılan görüşmede katılımcılar, anlama ve anlatım güçlülüğü çeken öğrencilere yönelik uygulama kapsamında olan okul rehber öğretmeninden destek almadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K1 “okulumuzda sadece ana dili Türkçe olmayan birkaç öğrencinin anlama ve anlatım güçlülüğü çektiğini, söz konusu öğrencilerle ilgili farklı bir yöntem kullanmadıklarını” belirtirken, K8 “okulumuzda rehber öğretmen ve şehirde özel eğitim kurumlarının bulunmamasından dolayı bu tür sorun yaşayan öğrencilere sadece sabırlı ve hoşgörülü davrandıklarını” ifade etmiştir. K9 ise, “bu sorunu yaşayan öğrencilerinin bulunmadığını bundan dolayı her hangi bir uygulama yapmadıklarını” belirtmiştir.

Yapılan doküman incelemesinde yazılı olarak görüşlerini beyan eden öğretmenler:

Yedinci alt yeterlilik olan Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme bakımından tüm katılımcılarda bu yeterlilik gözlemlenmemiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmede okullarında zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, otizmlili veya özel yetenekleri olan öğrencilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Sekizinci alt yeterlilik olan Türkçenin doğru ve etkili kullanımını ve iletişim açısından model olabilme bakımından 3 katılımcının A1 düzeyinde, 11 katılımcının da A2 düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. A1 düzeyinde olan katılımcılar konuşmalarında söyleyişe, vurgu ve tonlamaya dikkat ettikleri, ancak konuşma dilinde yerel dille ders anlattıkları saptanmıştır. A2 düzeyinde olan katılımcıların ise, öğrencilerle olan iletişimlerinde beden dilini kullandıkları ve hoşgörülü olmaya özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca tüm katılımcılar içerisinde sadece K9’un sınıf içerisinde Türkiye Türkçesiyle dersi anlattığı gözlemlenmiştir.

Yapılan görüşmelerde A1 ve A2 düzeyinde olan katılımcıların çoğu sınıfta Türkiye Türkçesiyle ders işlemediklerini, öğrencilerin dersi daha iyi anlamaları için dersi yerel dille işlediklerini belirtmişlerdir.

Dokuzuncu alt yeterlilik olan Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalarla yansıtabilme bakımından araştırmanın kapsamına dâhil olan katılımcıların bulundukları ülke ve bağlı oldukları bakanlığın bu tür uygulamaları izin vermediğinden dolayı bu yeterlilik gözlemlenmemiştir.

Katılımcıların dil becerilerini geliştirme yeterlilik alanındaki durumlarına ilişkin elde ettiğimiz bulgular da çoğu katılımcının orta düzeyin altında olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin öğrenim süreçlerini ve düzeylerini yanı sıra eğitimin verimliliği açısından olumsuz etki yaratacağı varsayılmaktadır.

Yapılan doküman incelemesinde Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından katılımcıların yazılı olarak sorulara verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

1. Eğitim sisteminden memnun musunuz? sorusuna

K1, K4, K5, K6, K7 K10, K12, K13 ve K14 eğitim sisteminden memnun olmadıklarını belirtirken, K3 eğitim sisteminden memnun olduğunu ifade etmiştir. K2, K8, K9 ve K11 ise, konuya ilişkin cevap vermemiştir.

Eğitim sisteminden memnun olmadıklarını belirten katılımcılar memnuniyetsizliklerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

1. K2 "Hayır, çünkü kitaplarda bazı şiirler zordur öğrenciler için"
2. K12 "Lise 3'teki ders kitabından memnun değilim. Müfredat öğrenci seviyesine uygun değildir. İlkokul seviyesine uygundur".

2. Aldığınız kurslardan memnun musunuz? sorusuna

Sözleşmeli olarak görev yapan çoğu Türkçe öğretmeni "yaz aylarında aldıkları kurslardan memnun kalmadıklarını, zorunlu olarak kurslara gittiklerini ve kursta işledikleri konuların

her zaman tekrarlandığını, farklı kursların özellikle Türkiye’den gelen eğitimciler tarafından verilecek kursların açılması halinde isteyerek gideceklerini” belirtmişlerdir.

3. Irak’ta Türkçe eğitimi ile ilgili önerileriniz nelerdir sorusuna?

K1 “önerimiz: herşeyden önce okullarımızı ileri ve bir geliştirmeye yapmak gereklidir. Buda dille yada sözle değil ama pratik birşekilde yapılmalıdır Bunları kısaca özetleye bilir.

1. Kütüphaneleri yeni kitaplarla donatmak
2. Öğretmenlerin seviyelerini geliştirmek
3. Kitaplarda bulunan müfredatları yeniden gözden geçirmek ve incelemek. “

K2 “kitapları bazı konuları değişmesi bazını eklenmesi”

K3 “Türkçe eğitime ait kursların düzenlenmesi ve öğrencilerin daha çok geliştirilmesi”

K4 “Kütüphane yapılmalı, kurslar açmak”

K5 “Irak’ta Türkçe eğitimi ile ilgili önerilerim:-

1. Daha fazla kitapların olması.
2. Kütüphanelerin bulundurulması.

K6 “Formasyon kursu talep ediyoruz. Kütüphane talep ediyoruz. Araç-gereç talep ediyoruz. Genel kurslar talep ediyoruz. Kadro talep ediyoruz”

K7 “-Türkçe eğitiminde çok fazla önerilerimiz var ama gerçekleştiren yada gerçekleştirme imkanları biraz zor. Ama en önemli nokta kerkükte bir (Türkçe) kitaplarıyla ilgili kütüphanenin bulunmasını dileriz. ve “teknolojik”ın derslerimize girmesi”

K10 “önerim Türkçe kitapların öğrencilerin seviyesiyle uygun olması en çok (2) orta okulun kitabı hiç uygun değil öğrencilerin seviyesiyle” .

K12 “müfredatla ilgili araç-gereç eksikliğimiz var”

K13 “kitapların yeniden hazırlanması lazım kitaplarda olan konular öğrencilerin seviyesinden yüksek”

K14 “Pek çok önerim var ama malesef imkân olmadığı için hiçbir şey gerçekleşmiyor, o yüzden okulumuzda özellikle kütüphane ve yeteri kadar kitap istiyoruz”

Şeklinde katılımcılar yazılı olarak cevap vermişlerdir. Verilen cevapları Türkçe dil kuralları ve yazma becerisi açısından incelediğimizde cevap veren katılımcıların Türkçe dil kurallarına hâkim olmadıkları, sorulan soruyu anlamadıkları, okuduklarını anlama ve yazma becerisinde yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Cevapları incelediğimizde katılımcıların:

1. Yeterlilik ve beceri açısından katılımcı öğretmenlerin yetersiz oldukları bundan dolayı kurs talep ettikleri tespit edilmiştir.
2. Kaynak açısından kitapların özellikle Türkçe kitapların olduğu bir kütüphanenin bulunmaması öğretmenlerin kaynak sıkıntısı yaşadıkları gerçeğini yansıtmıştır.
3. Müfredat açısından ortaokul ve lise kademesindeki öğretim programına göre hazırlanan müfredatın öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı ve yeniden gözden geçirilmesi gerektiği yönünde taleplerin olduğu saptanmıştır. Araç-gereç ve teknolojik araç gereçler açısından okullarda araç-gereçlerin olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların ifade ettikleri sıkıntılardan yola çıkarak okullarda bulunması gerekli olan araç-gereç ve kütüphanenin olmaması ciddi bir sıkıntı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca düzenli, sürekli ve programlı kursların yapılmaması öğretmen niteliğinin neden bu kadar düşük olduğu sorusuna açık bir cevap olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun devam etmesi halinde öğretmen, eğitim ve okulların niteliğinde ilerleme kaydetmek mümkün olmayacağını söyleyebiliriz.

Katılımcıların Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanındaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile ilgili referans alınan MEB Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Belgesinde (MEB, 2008) “dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterlik alanı” için toplam 4 yeterlilik belirlenmiş ve bunlar da kendi içinde 3 düzeyde (A1, A2, A3) ele alınmıştır. Tablo 13’te her bir yeterliliğin 3 performans düzeyi göstergesi sunulmuştur.



Tablo 13

Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanı Alt Yeterlikleri ve Performans Göstergeleri

Alt Yeterlikler	Performans Göstergeleri		
	A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
3.1. Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme	Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının Türkçe programındaki kazanımlara uygun olması gerektiğinin farkındadır.	Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki kazanımları dikkate alarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlar.	Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki bütün kazanımlara yönelik olarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlar.
	Türkçe öğretiminde öğrencilerin süreç sonundaki başarılarıyla ilgili karar vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapar.	Türkçe öğretiminde öğrencilerin süreç sırasındaki dil gelişimlerini izlemek, süreç sonundaki durumlarını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapar.	Türkçe öğretiminde her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla ölçme ve değerlendirme yapmayı amaçlar.
			Öğrencilerin sürekli dil gelişimini sağlamak ve değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirler.
3.2. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme	Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini amaca uygun olarak belirler.	Öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini yapılandırılmış ölçme araçlarıyla belirler.	Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanır
	Türkçe öğretiminde kullanabileceği farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama ve uygulama süreçlerini bilir.	Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri kullanır.	Türkçe öğretiminde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.
	Öğrencilerin dil gelişimlerini değerlendirmede mevcut ya da geçerlik ve güvenilirliğini belirlemeden hazırladığı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanır.	Öğrencilerin dil gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanacağı araç ve yöntemleri tekniğine dikkat ederek hazırlar.	Kullanışlılığı, geçerliği ve güvenilirliği uygun ölçme değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlar.
	Öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini, yapılandırılmamış ölçme araçlarıyla belirler.	Öğrencileri ve velileri ölçme ve değerlendirmenin amaçları, araçları ve yöntemleri konusunda bilgilendirir.	
3.3. 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.	Öğrencinin dil gelişiminde hangi düzeyde olduğunu, neler yapabildiğini ve nasıl başarabileceğini ayrıntılı olarak yorumlar ve raporlaştırır.	Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanır.

	Öğrencilerin dil becerilerini gösteren puan ve notları öğrenci ve velilerle paylaşır.	Değerlendirme sonuçlarından elde ettiği yorumları uygun bir dille ilgililerle paylaşır.	İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini, Türkçe programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçlarını, öğretim stratejilerini ve verimliliğini değerlendirir.
3.4. 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.

Yapılan gözlemlerde çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterlik alanına giren yeterlikleri sergileme düzeyleri Tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14

Katılımcıların Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanındaki Düzeyleri

Yeterlik	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14
1 Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
2 Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri kullanabilme	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
3 Öğrencilerin dil gelişimlerini belirleyebilmeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
4 Öğrencilerin dil gelişimlerini belirleyebilmeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2

G= Gözlenmedi

Tablo 14'ü incelediğimizde 1. Alt yeterlilik olan Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme bakımından katılımcıların hepsi A1 düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. A1 düzeyinde olan katılımcılar öğrencilerin süreç sonundaki başarılarıyla ilgili karar vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme yaptıkları gözlemlenmiştir.

Görüşme ve gözlem sırasında katılımcıların sadece öğrencilerin yıl öğretim süreci sonunda öğrencinin başarılı ya da başarısız olduğunu belirlemek için öğrencilerin günlük ve aylık sınav puanlarına göre değerlendirdikleri görülmüştür.

İkinci alt yeterlilik olan Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri kullanabilme bakımından tüm katılımcıların A1 düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir.

Doküman incelemesi yaptığımızda yazılı olarak görüş bildiren öğretmenler: ölçme ve değerlendirme için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz sorusuna:

K2 “konuyla ilgili sorular soraram ve günlük sınav yaparam”

K3 “günlük sınav ve aylık sınavla”

K4 “günlük sınav, aylık sınav”

K5 “Günlük sınav, aylık sınav, konuyla ilgili sözlü sınav”

K6 “Günlük ve aylık sınavı yapıyorum”

K7 “günlük sınav, aylık sınav”

K10 “günlük ve aylık sınavlar”

K12 “günlük, aylık sınavlar ve sözlü sınavlar”

A13 “günlük ve aylık sınavı ve bazen dış etkinlikler vererek”

K14 “öğrencileri tahtaya kaldırıyoruz ve etkinlikleri çözmeye beraber yardımcı oluyoruz”

Şeklinde katılımcılar yanıtlamıştır.

Katılımcıların verdikleri cevaplar hemen hemen hepsi aynı şekilde çoğu katılımcı sadece “günlük ve aylık sınav” yöntemini öğrencilerin durumunu ölçmek ve değerlendirmek için kullandıkları, farklı yöntemlere başvurmadıkları, farklı yöntemlerle ilgili büyük ihtimal bilgilerinin dâhil olmadığı söylenebilir.

Üçüncü alt yeterlilik olan öğrencilerin dil gelişimlerini belirleyebilmeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme bakımından katılımcıların A1

düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. A1 düzeyindeki katılımcıların çoğu öğrencilere ilişkin yaptıkları ölçme sonuçlarını puan olarak rapor haline getirdikleri gözlemlenmiştir.

Görüşmede katılımcılardan ölçme ve değerlendirme sonucuna göre geribildirim verip vermedikleri sorusuna:

K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13 ve K14 “evet”, K5 ve K2 ise, “hayır” şeklinde yanıtlamıştır.

Katılımcıların öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri sonucu not olarak aldıkları puanları bizimle paylaşmadıklarından dolayı bu konuda doküman analizi yapma fırsatımız olmamıştır.

Dördüncü alt yeterlilik olan öğrencilerin dil gelişimlerini belirleyebilmeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme bakımından tüm katılımcıların A2 düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. A2 düzeyinde olan katılımcılar öğretim stratejilerini öğrencilerin sınavlardaki performans sonucuna göre yeniden düzenledikleri tespit edilmiştir.

Yapılan görüşmelerde çoğu katılımcı öğrencilerin seviyelerini ölçme adına yaptıkları günlük ve aylık sınav sonucuna göre öğretim planlarını düzenlediklerini ifade etmişlerdir.

Yapılan gözlem ve görüşme sonucunda çoğu katılımcının ölçme ve değerlendirme konusundaki strateji, yöntem ve değerlendirmesi aynı düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlilik Alanındaki

Durumlarına İlişkin Bulgular

Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile ilgili referans alınan MEB Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Belgesinde (MEB, 2008) “okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterlik alanı” için toplam 5 yeterlilik belirlenmiş ve bunlar da kendi içinde 3 düzeyde (A1,

A2, A3) ele alınmıştır. Tablo 15’te her bir yeterliliğin 3 performans düzeyi göstergesi sunulmuştur

Tablo 15

Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlik Alanı Alt Yeterlikleri ve Performans Göstergeleri

Alt Yeterlikler	Performans Göstergeleri		
	A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
4.1. 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.
4.2. 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.
4.3. 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.
4.4. 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.
4.5. 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	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	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

bakımlarından belirir.	ihtiyaçlarını	öneminin sağlayacak düzenlenmesinde	içselleştirilmesini etkinlikler yakın çevresindeki kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.	dilin içselleştirilmesini sağlayacak farklı işbirliği yapar.	öneminin farklı çevrelerle
Okulun bulunduğu çevreyle işbirliği içinde, millî, manevî, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin önemini belirten etkinlikler düzenler.					

Yapılan gözlemlerde çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterlik alanına giren yeterlikleri sergileme düzeyleri Tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16

Katılımcıların Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlik Alanındaki Düzeyleri

Yeterlik	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14
1 Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
2 Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
3 Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G
4 Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
5 Toplumsal liderlik yapabilme	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G

G= Gözlenmedi

Birinci alt yeterlilik olan öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme bakımından tüm katılımcıların A1 düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. A1 düzeyinde olan katılımcılar öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü, desteği ve öneminin farkında oldukları görülmüştür.

Yapılan görüşmelerde katılımcılar ailelerin Türkçe okuma, yazma ve konuşma bakımından düzeylerinin zayıf olduğundan dolayı ailelerle iş birliği yapma konusunda başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K12 “ailelerin Türkçeye hâkim olmadıklarını bundan dolayı öğrencilere ödevlerinde yardımcı olmadıklarını” söylemiştir.

Durum incelemesi, katılımcı ve okul idareleriyle yapılan görüşmelerde çoğu öğrenci ailesinin Arap okullarından mezun olmaları, Türkçe bir eğitim almadıklarından dolayı

öğrencilere dil becerileri konusunda yardımcı olamadıkları saptanmıştır. Bundan dolayı öğretmen ile veliler arasında öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesiyle ilgili iş birliğinin gerçekleşmediği gerçeği ortaya çıkmaktadır.

İkinci alt yeterlilik olan öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme bakımından tüm katılımcıların A1 düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir.

A1 düzeyinde olan katılımcılar öğrenciler için milli bayram ve törenlerin önemini açıkladıkları ve törenlere katılmaları konusunda teşvik ettikleri tespit edilmiştir.

Yapılan görüşmelerde katılımcılar mezuniyet töreni, milli bayram ve öğretmen günleri gibi etkinliklere öğrencilerin katılması konusunda teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak ülkenin genel güvenlik durumu ve aile yapısından dolayı bazı sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin K10 “muhafazakâr aile yapısından dolayı çoğu kız öğrencilerin okulda ya da okul dışı yapılan etkinliklere katılamadıklarını ve bu konuda ailelerle olumlu iletişim kuramadıklarını” ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında olan bölgelerde yaşayan insanların aile yapısının belli bir düzeyde olması yanı sıra bölgenin güvenlik durumundan dolayı aileler özellikle kız çocuklarının okul dışı etkinliklere katılmalarını istememektedir. Ailelerin bu durumdaki tavırlarının net olmasının asıl kaynağı özellikle Kerkük’te ve genel olarak Irak’ta yaşanan kız kaçırma ve tecavüz olaylarıdır. Okul idaresi ise, can güvenliği sağlamak açısından yetersiz olması da ailelerin haklı olmasına neden olmaktadır. Ülkede yaşanacak bir güvenlik istikrarı söz konusu olması durumunda ailelerin bu konuya daha olumlu bakacaklarını söyleyebiliriz.

Üçüncü alt yeterlilik olan ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme bakımından tüm katılımcıların organizasyon yapmadıkları gözlemlenmiştir.

Görüşmelerde çoğu katılımcı bu tür organizasyonları beden eğitimi öğretmenleri ve okul müdür yardımcı tarafından organize edildiğini belirtmişlerdir.

Dördüncü alt yeterlilik olan okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme bakımından tüm katılımcıların A1 düzeyinde oldukları gözlemlenmiştir. A1 düzeyinde olan katılımcılar görev yaptıkları okulun kültür merkezi haline getirilmesi konusunda STK ve çeşitli kuruluşlarla iş birliği yapmak istedikleri saptanmıştır. Ancak yapılan görüşmelerde katılımcıların çoğu okullarda kütüphanelerin bulunmamasından dolayı şikâyet niteliğinde sorunlarını ifade etmişlerdir. Örneğin K14 “okulumuzda özellikle kütüphane ve yeteri kadar kitap istiyoruz” şeklinde sorun ve isteklerini ifade etmiştir.

Beşinci alt yeterlilik olan toplumsal liderlik yapabilme bakımından katılımcıların toplumda liderlik yapma yeterliliklerinin olmadığı gözlemlenmiştir.

Katılımcıların Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlilik Alanındaki Durumlarına İlişkin Bulgular

Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile ilgili referans alınan MEB Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Belgesinde (MEB, 2008) “Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama yeterlik alanı” için toplam 3 yeterlilik belirlenmiş ve bunlar da kendi içinde 3 düzeyde (A1, A2, A3) ele alınmıştır. Tablo 17’de her bir yeterliliğin 3 performans düzeyi göstergesi sunulmuştur.

Tablo 17

Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlik Alanı Alt Yeterlikleri ve Performans Göstergeleri

Alt Yeterlikler	Performans Göstergeleri		
	A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
5.1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme	Sahip olduğu mesleki yeterliklerini belirlemek için öz değerlendirme yapar.	Öğretmenlik mesleği yeterlikleri temelinde yansız biçimde öz değerlendirme yapar.	Mesleki yeterliklerini belirlerken veli, öğrenci, meslektaş ve yönetici görüşlerinden yararlanır.
	Mesleki yeterliklerini belirlemeye yönelik uygulamalarını kayıt altına alır.	Meslektaşlarının eleştirileri ve önerileri doğrultusunda mesleki gereksinimlerini belirler.	
5.2. Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme	Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla dil, yazın ve öğretim süreci uygulamalarıyla ilgili çeşitli yayınları takip etmede isteklidir.	İlgi duyduğu sanat alan/alanlarında eğitim alır.	Sanat alan/alanlarında aldığı eğitim doğrultusunda etkinlikler düzenleyerek çevresiyle paylaşır.
	Dil bilimi alanındaki çalışmaları takip eder.	Söz varlığı ve kullanım açısından dilin doğru kullanımına özendirerek dildeki yanlış kullanımlara karşı duyarlı davranır.	Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerde bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak yer alır.
		Araştırma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanır.	
	Alanıyla ilgili sanat etkinliklerini izler.	Türkçeyle ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere dinleyici olarak katılır.	Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceği arşiv oluşturur.
	Bireysel mesleki gelişim planını oluşturur.	Söz varlığı ve kullanımı açısından Türkçedeki değişimleri ve gelişmeleri izler.	Farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyar.
			Alanıyla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapar.
			Konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilir
5.3. 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.

Katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmede, katılımcılar mesleki yeterlilik bakımından bulundukları bölgede kişisel ve mesleki gelişim sağlayamadıklarını, kendilerine yönelik

yapılan kurslardan bir kazanım elde edemediklerini, Türkçe öğretimi ile ilgili yayınlara nasıl ulaşacakları konusunda bilgisiz olduklarını ancak bu konuda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanmadıklarını, Kerkük'te bilimsel açıdan yayınlanan dergilerin alanlarıyla ilgili olmadığını, yayınlanan dergiler de sadece bölgeye özgü edebiyat konuların içerik olarak bulunduğunu ifade etmişlerdir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Irak'ta görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan bu araştırma çerçevesinde ulaşılan sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin değerlendirmeleri şöyle açıklayabiliriz:

1. Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliliği kapsamındaki alt yeterlilik açılarından
 - 1.1. Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme alt yeterliliğinde 8 katılımcı zayıf, 5 katılımcının ise, orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin uygun planlama yapabilme yeterliliğinde zayıf olduklarını göstermektedir.
 - 1.2. Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme alt yeterliliğinde 3 katılımcının zayıf, 5 katılımcının orta, 4 katılımcının ise yeterli düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin uygun öğrenme ortamı düzenleyebilme yeterliliğinde zayıf olduklarını göstermektedir.
 - 1.3. Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme ve Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme al yeterliliklerinde materyal ve teknolojik kaynak kullanamadıkları tespit edilmiştir.

Genel olarak öğretmenlerin Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme açısından yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde planlama ve düzenlemeye yönelik aldıkları eğitimin yetersiz olmasının yanı sıra düzenli bir eğitim programının olmaması öğretim sürecini düzenli ve planlı şekilde yürütememelerine neden olmaktadır. Özellikle öğretmenlerin günlük ve yıllık ders planlama konusunda ciddi bir bilgi yetersizliği içerisinde oldukları gözlemlenmiştir. Benzer sonuçlar Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Nicel olarak yürütülen bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının Türkçe özel alan yeterliliklerinin 5 üzerinden 4.12 puan düzeyinde belirlendiği görülmektedir. Yine Selçuk (2013) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ve alt ölçekler bağlamında aldıkları puanlar ortanın üstünde iyi düzeydedir. Özellikle bu alt boyutta (Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliliği) öğretmenlerin yeterlilikleri ortalamanın üzerindedir. Bu durum Irak eğitim sistemindeki aksaklıkların bir sonucudur denilebilir.

Ayrıca Türkmen esas (ortaokul ve lise) okullarında teknolojik kaynakların bulunmadığı ve bu durumun öğretmen, öğrenci ve eğitimi olumsuz olarak etkilediği görülmüştür. Teknolojik çağında yaşadığımız bu dönemlerde Türkçe öğretmenleri teknolojik kaynaklardan yararlanmadan eğitim sürecini zor şartlarda devam ettirdiklerini söyleyebiliriz.

2. Dil becerilerini geliştirme yeterliliği açısından katılımcı Türkçe öğretmenlerinin yetersiz oldukları söylenebilir. Öğretmenler, sınıf içerisinde ders anlatım sırasında Türkçe konuşmamakta olup, Türkmence konuştukları görülmüştür. Öğretmenler, sınıf içerisinde Türkmence konuşmaları yanı sıra öğrencilerin yazım hatalarını düzeltmemeleri ve görüşme formuna yanıtladıkları cevaplarla temel dört dil becerileri açısından yetersiz oldukları ve bu becerileri öğrencilere kazandıramadıklarını göstermektedir. Coskun vd., (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirme puanlarının 4.26 puan düzeyinde olması bu sonucun benzer olduğunu göstermektedir. Selçuk (2013) tarafından yapılan çalışmada bu alt boyutta öğretmenlerin yeterlilik

düzeyinin ortalamının üzerinde bulunmuştur. Öğretmenlerin etkili Türkçe konuşamamaları öğrencilere bir rol model olmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin sosyal medya ve tv üzerinden izledikleri video veya haberlerde duydukları Türkçenin sınıf içerisindeki Türkçeden farklı olduğu gerçeğini anlamakta geç kalmadıkları söylenebilir. Coskun vd., (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirme puanlarının 4.26 puan düzeyinde olması bu sonucun benzer olduğunu göstermektedir. Selçuk (2013) tarafından yapılan çalışmada bu alt boyutta öğretmenlerin yeterlilik düzeyinin ortalamının üzerinde bulunmuştur.

3. Öğretmenlerin, dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliliği açısından yetersiz oldukları görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden uzakta sadece günlük ve aylık sınavlar yaparak öğrencilerin dil gelişimleri üzerine değerlendirme yaptıkları, yeni ve farklı bir yöntem kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu durumda yine öğretmenlerin bu konularda aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğu gerçeğini göstermektedir. Coskun vd., (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının dil becerilerini izleme ve değerlendirme puanlarının 5 üzerinden 4.12 düzeyinde olması sonuçların benzer olduğunu göstermektedir. Selçuk (2013) tarafından yapılan çalışmada bu alt boyutta öğretmenlerin yeterlilik düzeyinin ortalamının üzerinde bulunmuştur.
4. Öğretmenlerin, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterliliği açısından yetersiz oldukları söylenebilir. Bu konuda en önemli nokta ise, ailelerin Türkçe okuma yazma bilmemeleridir, bundan dolayı aileler öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlamadıkları görülmüştür. Ayrıca çoğu ailelerin okullara gelmedikleri, veli toplantılarına katılmayarak okul ile iletişimlerinin ve iş birliklerinin zayıf olduğunu söylemek mümkündür. Coskun vd., (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının 5 üzerinden 4.0 ortalama puan ile tüm katılımcıların bu yeterliliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları diğer çalışma sonuçlarıyla benzerdir denilebilir. Selçuk (2013)

tarafından yapılan çalışmada bu alt boyutta öğretmenlerin yeterlilik düzeyinin ortalamının üzerinde bulunmuştur. Bölgede yaşayan toplumun okuma kültüründen uzak kalması, kütüphanelerin bulunmaması ve Türkçe kaynakların yok denecek kadar az olması, okuma becerisinin yanı sıra okulların bir kültür merkezi haline gelmesi önünde önemli bir engel oluşturduğu acı bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

5. Öğretmenlerin mesleki gelişim yeterliliği açısından yetersiz oldukları söylenebilir. Bu durumu en çok etkileyen faktör ise, mesleki gelişim kurslarının yapılmamasıdır. Sonuç olarak Irak'ta Türkçe öğretiminde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe özel alan yeterliliği bakımından yetersiz oldukları söylenebilir. Bölgedeki olanakların kısıtlı olması ve mesleki gelişim yanı sıra Türkçe dil kurslarının düzenli olarak yapılmaması araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yetersiz olmalarına neden olmaktadır. Coskun vd., (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama boyutunda 5 üzerinden 4.09 ortalama puan düzeyi ile bu yeterliliğe sahip olduğu görülmüştür. Bu durum her iki farklı araştırma grubundaki katılımcıların erişim durumlarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Seferoğlu (2004) mesleki gelişim sağlama açısından bilgi kaynaklarının bakanlık tarafından öğretmenlere sunulması gerektiğini belirtmiştir. Selçuk (2013) tarafından yapılan çalışmada bu alt boyutta öğretmenlerin yeterlilik düzeyinin ortalamının üzerinde bulunmuştur. Bu açıdan Irak Eğitim Bakanlığının öğretmen yeterlilikleri konusunda çalışma yapması gerekmektedir.

Ayrıca lisans eğitimi sürecinde Türkçe öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutum gibi kazanımları elde etmedikleri açıkça belli olmuştur.

Irak'ta Türkçe eğitiminin ve bu eğitimde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin zorlu şartlar altında sahip oldukları olanaklarla öğretim sürecini sürdürmeleri kısa vadede mümkün

gözükse de uzun vadede bu durumun olduğu gibi devam etmesi mümkün olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak Irak'ta Türkçe eğitiminin ciddi sıkıntıları ortaya çıkmıştır. Bu sıkıntıların temeli ise, Eğitimin temelini oluşturan öğretmenlerin araştırmamızda bahsi geçen yeterlilikler açısından zayıf olmasıdır. Bundan dolayı uzun vadede Irak'ta Türkçe eğitimi ve öğretmenleri için bir reform söz konusudur.



ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmen eğitiminin kalitesinin ve Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerinin geliştirilmesi için MEB, İMEB, TEKM ve Türkiye’deki eğitim fakülteleri iş birliği içinde çalışmalıdır.
2. Irak’taki Türkçe öğretmenleri için bölgedeki olanakları göz önünde bulundurularak bir Türkçe öğretmeni özel alan yeterliliği standardı hazırlanmalıdır.
3. Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümü’nün müfredatı, ders saatleri ve dersleri gözden geçirilmeli ve yeniden hazırlanmalıdır.
4. Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma alanındaki becerilerinin geliştirilmesi için okuma ve yazma becerileri eğitimi kursları açılmalıdır.
5. Sosyal sorumluluk ve sahip olmaları gereken bilinç gereği, Türkçe öğretmenleri ve öğrencileri ders ortamında Türkiye Türkçesi konuşmaya özenlendirmelilerdir.
6. Türkçe ders kitapları yeniden gözden geçirilmelidir.
7. Öğretmen liderliğiyle ilgili seminerler düzenlenmelidir.
8. Türkçe öğretmenleri için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin verilmesi.
9. Türkçe öğretmenlerine Türkçe Dil Bilgisi Eğitimi verilmelidir.
10. Türkçe öğretmenlerine Türkçe öğretiminde ders planlama eğitimi verilmelidir.
11. Türkçe öğretmenlerine Türkçe dinleme ve konuşma becerileri eğitimi verilmelidir.
12. Türkçe öğretmenlerine Türkçe öğretimi yöntem ve teknikleri eğitimi verilmelidir.
13. Türkçe öğretmenlerine yaş gruplarına ve konuya uygun Türkçe metin seçimi eğitimi verilmelidir.
14. Türkçe öğretmenlerine iki dillilere Türkçe eğitimi verilmelidir.
15. Okul idarecileri ve öğrenci aileleri için temel düzeyde Türkçe kurslarının düzenlenmesi gerekmektedir. Böylece hem okul idarecileri Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sıkıntıları daha iyi anlamış olacaklardır. Öğrenci aileleri de çocuklarına evde gerekli desteği sunacak Türkçe öğretmenleri ile iş birliği yapabilecek düzeye ulaşacaklardır.

KAYNAKLAR

- 251 Sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu
https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf_sayfasından erişilmiştir.
- Aktağ, I., & Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 127-132.
- Aksoy, G., & Doymuş, K. (2011). Fen ve Teknoloji Dersi Uygulamalarında İşbirlikli Okuma-Yazma Uygulama Tekniğinin Etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2) , 381-397.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2008)*. Ankara: Pegem Akademi
- Albayrak, M. (2001). İlköğretim okullarının 1.kademesinden 11.kademesine geçişte matematik eğitimi ile ilgili ortaya çıkan problemler. *IV.fen bilimleri eğitimi kongresi kongre kitabı* (s. 513-517). Ankara: MEB
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*, Ankara: Anı.
- Al-Khatib, Radaah. Al-Khatib, Ahmed ve Al-Farah, Wajih (2002). *Educational administration and supervision (modern trends) (1st ed.)*. Amman, Jordan: Dar Al-Amal
- Anwar, İ. (2012). Irak'ta Türkçe eğitiminin dünü ve bugünü. *Kardeşlik*, (53), s. 22-26.

- Asker, A. S. *Eğitim yeterlilikleri ve gelecekte öğretmenlerin performanslarını geliştirmesindeki rolü.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176) , 457-466.
- Charters, W. W., & Good, C. V. (1945). The Dictionary of Education. *The Phi Delta Kappan*, 27(1), 5-7.
- Coşkun, E., Özer, B., & Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 123-136.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & ÇOKÇALIŞKAN, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215.
- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin" Türkçe öğretimine" yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 68-89.
- Daniel, E. H., & Ely, D. P. (1983). Competency-Based education for school library media specialists. *Journal of Education for Librarianship*, 123(1). 273-278.
- Daniel, E. H. (1986). Educating the academic librarian for a new role as information resources manager. *Journal of Academic Librarianship*, 11(6), 360-364.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darlington, Y., & Scott, D. (2005). *Qualitative research in practice stories from the field.* Australia: Allen & Unwin, Singapore,

- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem
- Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3). 87-96.
- Dmeral, İ. (2014). *Tarihsel süreç içerisinde Irak'ta Türkçe eğitimi ve öğretimi (1918-2014)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Duman, B. (2011). *Irak'ta Türkmen varlığı*. Ankara: ORSAM Raporu No:33, ORSAM.
- Duman, B. (2012). *Irak'ta Türkmen eğitiminin durumu*. Ankara: ORSAM Raporu No:141, ORSAM.
- El-Hilali, A. (2000). *İngiliz egemenliğinde Irak eğitim tarihi 1921-1932*, Bağdat, Irak: Dar El- Şuun El- Sekafiye
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York: Mc Graw Hill.
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of education, (Third Diction)*, MC Grow-Hill
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara:Gül
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Kayseri)*. 17-40. Ankara: Sim
- Houston, W. R., & Howsam, R. B. (1972). *Competency-Based Teacher Education; Progress, Problems, and Prospects*. Chicago: . Education Resources Information Center (ERIC).
- Hürmüzlü, H. (2016). *Türkmen denilen millet ve yazar Habib Hürmüzlü'nün diğer makaleleri*. İstanbul: Şenyıldız.
- Hürmüzlü, H. (2016). *Türkmen medyacının notları*. İstanbul: Şenyıldız.

International Literacy Association. (2018). *Standards for the preparation of literacy professionals 2017*. Newark, DE: Author.

Irak Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Araştırma Merkezi. (2005). *Irak'ta Eğitimin Gelişimi Milli Rapor*. Bağdat, Irak: Irak Eğitim Bakanlığı

Irak Eğitim Bakanlığı. (2011). *Eğitim Yasası. 13.09.2011 tarihinde Irak Cumhurbaşkanı'nın onaylamış olduğu ve 19.09.2011 tarihinde El-Vakai El-Irakiye Gazetesinde yayımlanmış olan (22) numaralı yasa, sayı, 4209. s. 1.*
<http://www.iraqlid.com/LoadLawBook.aspx?SP=REF&SC=261020117245139&Year=2011&PageNum=1>. sayfasından erişilmiştir.

Irak Eğitim Bakanlığı, (2011). *Eğitim Yasası. 13.09.2011 tarihinde Irak Cumhurbaşkanı'nın onaylamış olduğu ve 19.09.2011 tarihinde El-Vakai El-Irakiye Gazetesinde yayımlanmış olan (22) numaralı yasa, sayı, 4209. s. 1.*
<http://iraqlid.hjc.iq/LoadLawBook.aspx?page=1&SC=261020117245139&BookID=29368> sayfasından erişilmiştir.

İdris A. (2008). *Uygarlık bahanesi altında yapılan büyük savaş*. Bağdat, Irak: Millî

Kam Particiam. M. (1983). What Competencies Should be in CPBTE. American.

Kantarcı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin.

Kerkük Eğitim Müdürlüğü (2020). *Öğretmen atamaları*.
<https://kirkuknow.com/ar/news/61372> sayfasından erişilmiştir.

Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2020). Türkçe Bölümü Lisans Ders Programı
<https://uokirkuk.edu.iq/education/index.php/2018-09-09-20-09-26/2020-02-01-21-19-14/2021-02-28-21-57-01> sayfasından erişilmiştir.

- Kerküklü, A. (2000). *Irak Eğitim Sistemi*. Bağdat, Irak: Dar El-Şuun El-Sekafiye
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2010). Sosyal bilgiler dersi okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), , 1-12.
- Kılıç, M. (2005). Öğretmenin Rolü ve Görevlerine İlişkin Görüşlerin Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri.
- MEB. (2008). *Türkçe öğretmeni özel alan yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
- MEB, (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara.
- NBPTS (2004). The National Board For Professional Teaching Standards. Web: <http://www.nbpts.org/nbpts/standards/five-props.html> sayfasından erişilmiştir.
- Oxford Sözlük (2010). Oxford dictionary of English. Oxford University Press (Third Edition).
- Özpolat, V. (2005). Öğretmenlik mesleğindeki değişmelerin tarihsel toplumsal bağlamı. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi* sayı.166
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education—Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and teacher education*, 26(3), 694-703.

- Rockoff, J. E., Jacop, B., A., Kane, T. J. & Staiger, (2008). *Can you recognize an effective teacher when you recruit one?*, Working Paper No: 14485, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Sarı, N. (2002). *Sanayileşmenin öğretmen eğitim programları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 154-193.
- Senemoğlu, N. (2003b). İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin İngiliz Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri -İngiltere ve Türkiye'deki İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. http://bef.sdu.edu.tr/hocalar/dekanlik/nuray_senemoglu/Makaleler/ingiliz_tutum.html sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2004). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğretken kişidir. http://bef.sdu.edu.tr/hocalar/dekanlik/nuray_senemoglu/Makaleler/sinif_ogr.html sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N., & Özçelik, D. A. (1989). Öğretmen adaylarına “öğretmenlik bilgisi” kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 142, 18-21.
- Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(2), 11-22.

- Sümbül, A. M. (2001) Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Edit: Ö. Demirel-Z. Kaya) Ankara: Pegem.
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şengül, K. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: Bir durum belirleme çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşir, B. (2004). *Irak Türkiye ilişkilerinde Türkmenler*. Ankara: Bilgi.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Türkçe sözlük (10. basım)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlilikleri: Özet Rapor (1. Basım)*. Ankara.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.
- Yerel Diller Kanunu. (1 Haziran 1931). El-Vakai El-İrakiye gazetesinin 989 sayısında yayımlanmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, H. (2003). *Yeni dünya üzerinde irak ve kerkük sorunu*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zeynel, M. H. (2011). *Tarihi süreç içerisinde Irak eğitim sisteminin yönetsel açıdan incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27.



EK 1. Öğretmen Yeterlikleri Ders Gözlem Formu

Öğretmen Yeterlikleri Ders Gözlem Formu

1. Gerekli sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) kullanabilme.
Evet () Hayır ()
2. Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme.
Evet () Hayır ()
3. Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme.
Evet () Hayır ()
4. Öğrenci sorunlarına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme.
Evet () Hayır ()
5. Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme.
Evet () Hayır ()
6. Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme.
Evet () Hayır ()
7. Uygun araç gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme
Evet () Hayır ()
8. Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme
Evet () Hayır ()
9. Zamanı verimli kullanabilme.
Evet () Hayır ()
10. Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme.
Evet () Hayır ()
11. Araç gereç ve materyali sınıf düzeyine uygun kullanabilme.
Evet () Hayır ()
12. Özetleme ve uygun dönütler verebilme.
Evet () Hayır ()
13. Derse uygun bir giriş yapabilme.

Evet () Hayır ()

14. Derste ilgi ve dikkati çekebilme.

Evet () Hayır ()

15. Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme.

Evet () Hayır ()

16. Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme.

Evet () Hayır ()

17. Dersi toparlayabilme.

Evet () Hayır ()

18. Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme.

Evet () Hayır ()

19. Öğrencileri sınıftan çıkmaya hazırlayabilme.

Evet () Hayır ()

20. Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme.

Evet () Hayır ()

21. Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme.

Evet () Hayır ()

22. Ders konusuna uygun düşündürücü sorular sorabilme.

Evet () Hayır ()

23. Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme.

Evet () Hayır ()

24. Öğrencileri ilgiyle dinleyebilme.

Evet () Hayır ()

25. Sözel ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme.

Evet () Hayır ()

26. Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme.

Evet () Hayır ()

27. Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma.

Evet () Hayır ()

28. Okul etkinliklerine katılma.

Evet () Hayır ()

29. Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olabilme.

Evet () Hayır ()



EK 2. Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, Irak'ta Türkçe eğitiminde görev yapan öğretmenlerin mesleki ve alan bilgisi yeterlilik düzeylerini belirlemek ve sonuca göre yeterlilik düzeyinin yükselmesi için öneriler verilecektir. Verilecek cevaplar araştırma sonuçlarını etkileyeceğinden düşüncelerinizi samimi olarak belirtmeniz gerekmektedir. Anketten elde edilecek bilgiler araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır.

Görüşme sırasında *uygun görmediğiniz sorulara cevap vermeyebilir, istediğiniz sırada görüşmeyi sonlandırabilirsiniz*. Görüşme süreci her hangi bir araç ile *kayıt altına alınmayacaktır*.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz

Önder YAĞMUROĞLU

Doç. Dr. Yusuf UYAR

Demografik Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
2. Yaşınız: ()
3. Aylık geliriniz: ()

4. Mezun olduğunuz üniversite veya enstitü:

5. Görevde bulunduğunuz okulların isimleri:

6. Hangi düzeyde eğitim veriyorsunuz?

Sorular:

1. Öğretim programına uygun yıllık ders planı hazırlıyor musunuz?

() Evet () Hayır

2. Sınıfta ders anlatımında Türkiye Türkçesi İstanbul ağzıyla konuşmaya özen gösteriyor musunuz? () Evet () Hayır

3. Pedagojik formasyon eğitimi aldınız mı, aldıysanız kaç defa aldınız? (cümle düzeltilecek) () Hiç Almadım () 1-2 defa aldım () 3-5 defa aldım

4. Öğrencileri kitap okumaya teşvik ediyor musunuz, okulunuzdaki kütüphanede yeterli kitap var mı?

() teşvik ediyorum () teşvik etmiyorum () teşvik ediyorum ama yeterli kitap yok

5. Kaç yıldır Türkçe öğretmenliği yapıyorsunuz?

() 1-3 () 4-6 () 7-10 () 11-15 () 15 ve üzeri

6. Kendinizi alanınızda geliştirmek için alanınızla ilgili gerçekleşen konferans, seminer ve kurs gibi etkinliklere katılıyor musunuz?
() Evet () hayır
7. Öğretim teknolojilerinden yararlanabiliyor musunuz?
() Evet () Hayır
8. İşlediğiniz konuyla ilgili öğrencilerin sorularını yanıtlıyor musunuz?
() her zaman () ara sıra () hiçbir zaman
9. Ders zamanını planladığınız gibi kullanıyor musunuz?
() her zaman () ara sıra () hiçbir zaman () süre yeterli değil
10. Öğrencilerin katılacağı etkinlikler düzenliyor musunuz?
() evet () hayır
11. Okulunuzda bulunan araç gereç ve materyaller sınıf düzeyi için uygun mu?
() evet () hayır
12. Gelecek derslerle ilgili ödev veriyor musunuz eğer veriyorsanız takip ediyor musunuz?
() ödev verip takip ediyorum () ödev verip takip etmiyorum () ödev vermiyorum
13. Öğrencilerle ilgili değerlendirmelerinizi not olarak tutuyor musunuz?
() evet () hayır
14. Öğrencilerin aileleriyle görüşüyor musunuz?
() her zaman () ara sıra () hiçbir zaman
15. Öğrencilerin sorunlarıyla ilgileniyor musunuz?
() evet () hayır
16. Türkçe dersi ile ilgili öğrencilerin gelişmelerini sağlamak için hangi araç-gereçleri hazırlıyorsunuz veya kullanıyorsunuz? Lütfen kısaca anlatınız.

17. Ölçme değerlendirme sonucuna göre öğrencilere geribildirimler veriyor musunuz?

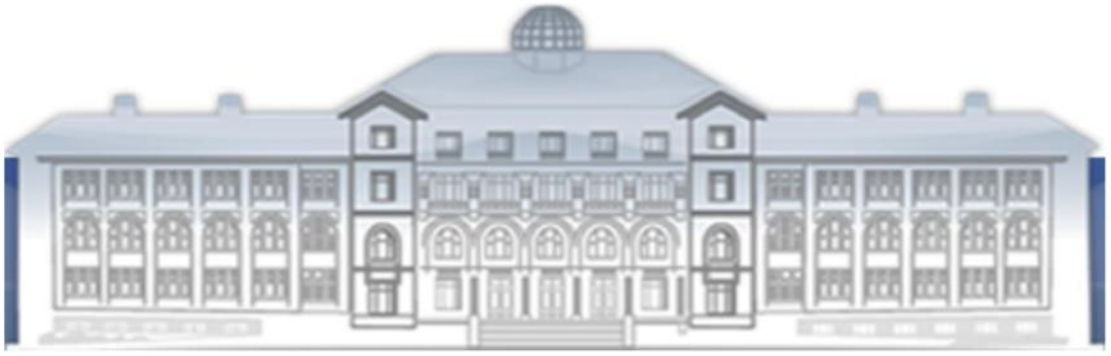
18. İşlenen konu ile alakalı ölçme ve değerlendirme için öğrencilere süreçte hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? ve sonuçta hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?



EK 3. Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yapılandırılmamış Görüşmelerde Okul İdarecilerine Yöneltilen Sorular

Okul İdarecilerine Sorulan Sorular

Sorular
1 Okulunuzdaki Türkçe öğretmeni ile ilgili değerlendirme yapıyor musunuz?
2 Türkçe Öğretmeni ders planlama hazırlığı yapıp yapmadığı ile ilgili denetim yapıyor musunuz?
3 Türkçe öğretmeni öğrencilerin aileleri ile görüşüyor mu? Aileler ile iş birliği yapıyor mu?
4 Türkçe dersi ile ilgili yaşana sorunlar nelerdir?
5 Türkçe öğretmeni okuldaki diğer öğretmenlerle birlikte öğrencilerle ve okul ile ilgili iş birliği ve bilgi paylaşımı yapıyor mu?
6 Türkçe öğretmeni okul içinde öğrenciler için etkinlikler düzenliyor mu?
7 Okulunuzda yeterli düzeyde araç-gereç ve materyal bulunuyor mu?
8 Okulunuzda öğretim için kullanılan teknolojik araçlar bulunuyor mu?
9 Türkçe öğretmenin kişisel ve mesleki davranışlarının okulda rol model olabilecek nitelikte mi?
10 Türkçe öğretmenin yaşadıkları sıkıntılar var mı?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...