



**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE
GÖRE KENDİLERİNİ YETERLİ GÖRME DÜZEYLERİ
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)**

Kübra Yumlu Mantar

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kübra

Soyadı : Yumlu Mantar

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Göre Kendilerini Yeterli Görme Düzeyleri (Afyonkarahisar Örneği)

İngilizce Adı : The Level of Self-Sufficient Vision of Turkish Teachers According to Their Special Field Competencies (Example of Afyonkarahisar Province)

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.

Yazarın Adı Soyadı : Kübra YUMLU MANTAR

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kübra Yumlu Mantar tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Göre Kendilerini Yeterli Görme Düzeyleri (Afyonkarahisar İli Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Hasan COŞKUN

(Eğitim Programları ve Öğretim, Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Pınar BİLASA

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 18.06.2021

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmamın konusunun belirlenmesinde, hazırlanmasında beni yönlendiren ve çalışmam boyunca desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım sayın Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ders dönemimde her zaman destek olan Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nın kıymetli öğretim elemanlarına çok teşekkür ederim. Araştırmaya görüşleriyle katkı sağlayan Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederim. Çalışmamın her anında moral ve motivasyonumu yükselten eşim Sait MANTAR’a teşekkür ederim. Tez çalışmam sürecinde her zaman yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen aileme; annem Sultan YUMLU’ya, babam İbrahim YUMLU’ya ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE
GÖRE KENDİLERİNİ YETERLİ GÖRME DÜZEYLERİ
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans Tezi)**

Kübra Yumlu Mantar
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2021

ÖZ

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine göre kendilerini yeterli görme düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Afyonkarahisar ilinde görev yapan 312 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel veriler için de 20 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma karma modele göre tasarlanmış, nitel ve nicel yöntemler beraber kullanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine göre kendilerini yeterli görme düzeylerini belirlemek amacıyla nicel ve nitel veriler toplamak için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veriler için Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Algı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddeleri, MEB (2008)'in belirlediği “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” esas alınarak oluşturulmuştur. Nitel veriler için araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin kendilerini bütün boyutlarda yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimini planlama ve düzenlemeye, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye, öğrencilerin dil gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamaya yönelik özel alan yeterlikleri açısından yeterli olduklarını göstermektedir. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Buna göre kıdem arttıkça öğretmenlerin kendilerini yeterli görme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin öğretmenlerin görev yaptığı yere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Nicel verilerle elde edilen yeterli görme algı düzeyleri ile nitel verilerle elde edilen görüşler arasında bir uyum

olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ile ilgili görüşleri başka illerde ve Türkiye çapında yapılacak kapsamlı bir çalışmayla belirlenebilir.



Anahtar Kelimeler : Öğretmen yeterlikleri, özel alan yeterlikleri, Türkçe öğretmeni

Sayfa Adedi : 145

Danışman : Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

**THE LEVEL OF SELF-SUFFICIENT VISION OF TURKISH
TEACHERS ACCORDING TO THEIR SPECIAL FIELD
COMPETENCIES (EXAMPLE OF AFYONKARAHISAR PROVINCE)**

(Master's Thesis)

Kübra Yumlu Mantar

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2021

ABSTRACT

In this study, the level of adequate vision of Turkish teachers according to their special field competencies was examined. 312 Turkish teachers working in Afyonkarahisar province constitute the study universe population. 20 teachers were interviewed for qualitative data. The research was designed according to the mixed model, and qualitative and quantitative methods were used together. Different data collection tools were used to collect quantitative and qualitative data in order to determine the level of self-sufficient vision of Turkish teachers according to their special field competencies. For qualitative data, The Perception Scale of Turkish Teachers Special Field Competencies was used. The Scale not use articles you can use items are based on “Turkish teacher Special Field Competencies” determined by MEB (2008). A semi-structured interview form developed by the researcher was used for quantitative data. According to the results of the research, it has emerged that Turkish teachers consider themselves sufficient in all dimensions. Turkish teachers are sufficient in terms of special field competencies to plan and organize Turkish teaching, to develop students 'language skills, to monitor and evaluate students' language development, to cooperate with school, family and society, to ensure professional development in the Turkish field. It was concluded that the special field competencies of Turkish teachers do not differ according to the gender of the teachers. It was concluded that the Special Field competencies of Turkish teachers differ according to the professional seniority of the teachers. Accordingly, as seniority increases, it can be said that the level of teachers ' self-sufficient vision also increases. It has been concluded that the Special Field competencies of Turkish teachers differ according to where the teachers work. Accordingly, it was concluded that the teachers working in the provincial center

considered themselves more adequate. It has been concluded that there is a harmony between adequate levels of vision perception obtained by quantitative data and opinions obtained by qualitative data. Views on specific areas of Turkish teacher qualifications can be determined by a comprehensive work to be done in other provinces across Turkey.



Key Words : Teacher qualifications, special field qualifications, Turkish teacher

Page Number : 145

Advisor : Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	4
Sayıtlar	5
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Süreci.....	7
Osmanlı Döneminde Öğretmen Yetiştirme Süreci	8
Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme	9
Günümüzde Öğretmen Yetiştirme Süreci	10
Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Süreci	13
Mesleki Yeterlik.....	18
Yeterlik Kavramı	18

Yeterlik Belirlemenin Önemi.....	19
Yeterlik Belirlemenin Meslek Açısından Önemi ve Yapılan Çalışmalar	20
Mesleki Yeterlik Konusunda Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	22
Mesleki Yeterlik Konusunda Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	23
Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri	24
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	24
Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri.....	31
Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.....	33
Öğretmenlik Mesleği Alan Yeterliklerinin Belirlenmesinin Öğretmen Yetiştirme Programlarına Etkisi.....	35
BÖLÜM III.....	37
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	37
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	37
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
BÖLÜM IV	45
YÖNTEM.....	45
Araştırmanın Modeli.....	45
Evren ve Örneklem	45
Veri Toplama Araçları.....	46
Nicel Veri Toplama Aracı	46
Nitel Veri Toplama Aracı.....	46
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	47
Verilerin Çözümlemesi	47
BÖLÜM V.....	49
BULGULAR.....	49
Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	49
İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	54

Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Ölçeğin Bütünü Açısından İncelenmesi	54
Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Ölçeğin Alt Boyutları Dikkate Alınarak Cinsiyete Göre Analizi.....	55
Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	59
Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Kıdemlerine Göre Ölçeğin Bütünü Açısından İncelenmesi.....	59
Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Ölçeğin Alt Boyutları Dikkate Alınarak Mesleki Kıdeme Göre Analizi.....	63
Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	80
Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Görev Yerlerine Göre Ölçeğin Bütünü Açısından İncelenmesi.....	80
Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Ölçeğin Alt Boyutları Dikkate Alınarak Görev Yerine Göre Analizi	81
Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	94
Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular	96
Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	102
Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	105
Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular	108
Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	111
Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Göre Kendilerini Yeterli Görme Algı Düzeyleri ile Görüşleri Arasındaki Uyum.....	111
BÖLÜM VI.....	116
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	116
Sonuç ve Tartışma	116
Öneriler	122
Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	122
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	123

KAYNAKLAR	125
EKLER.....	131
EK 1. Özel Alan Yeterlikleri Algı Ölçeği	132
EK 2. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Göre Kendilerini Yeterli Görme Düzeylerine İlişkin Görüşme Formu	137
EK 3. İzin Yazısı.....	143
EK 4. Öz Geçmiş.....	144



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Türkçe Öğretmenliği Programı I.Sınıf Ders Dağılımı</i>	15
Tablo 2. <i>Türkçe Öğretmenliği Programı II. Sınıf Ders Dağılımı</i>	16
Tablo 3. <i>Türkçe Öğretmenliği Programı III. Sınıf Ders Dağılımı</i>	17
Tablo 4. <i>Türkçe Öğretmenliği Programı IV. Sınıf Ders Dağılımı</i>	18
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlik Algılarına İlişkin Dağılımların Normallik Testi</i>	49
Tablo 6. <i>Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Konusunda Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri</i>	50
Tablo 7. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliliklerinin Cinsiyetlere Göre Analizi</i>	54
Tablo 8. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması</i>	55
Tablo 9. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması</i>	60
Tablo 10. <i>Kıdem Gruplarına Göre Medyan Testi Sonuçları</i>	60
Tablo 11. <i>Kıdem Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	61
Tablo 12. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Ölçeğin “Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması</i>	63
Tablo 13. <i>Kıdemlere Göre Ölçeğin “Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları</i>	64
Tablo 14. <i>Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Boyutu Açısından Kıdem Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	65
Tablo 15. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Ölçeğin “Dil Becerilerini Geliştirme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması</i>	67
Tablo 16. <i>Kıdemlere Göre Ölçeğin “Dil Becerilerini Geliştirme” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları</i>	67
Tablo 17. <i>“Dil Becerilerini Geliştirme” Boyutu Açısından Kıdem Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	68

Tablo 18. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Ölçeğin “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması</i>	70
Tablo 19. <i>Kıdemlere Göre Ölçeğin “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları</i>	70
Tablo 20. <i>“Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” Boyutu Açısından Kıdem Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	71
Tablo 21. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Ölçeğin “Okul Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması</i>	73
Tablo 22. <i>Kıdemlere Göre Ölçeğin “Okul Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları</i>	74
Tablo 23. <i>“Okul Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutu Açısından Kıdem Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	75
Tablo 24. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Ölçeğin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması</i>	77
Tablo 25. <i>Kıdemlere Göre Ölçeğin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları</i>	77
Tablo 26. <i>“Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” Boyutu Açısından Kıdem Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	78
Tablo 27. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilik Algılarının Görev Yerlerine Göre Karşılaştırılması</i>	80
Tablo 28. <i>Görev Yerlerine Göre Medyan Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 29. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması</i>	82
Tablo 30. <i>Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları</i>	82
Tablo 31. <i>Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Boyutu Açısından Görev Yerlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	83
Tablo 32. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Dil Becerilerini Geliştirme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması</i>	84
Tablo 33. <i>Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Dil Becerilerini Geliştirme” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları</i>	85
Tablo 34. <i>Dil Becerilerini Geliştirme Boyutu Açısından Görev Yerlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	85

Tablo 35. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması</i>	87
Tablo 36. <i>Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları</i>	87
Tablo 37. <i>Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Boyutu Açısından Görev Yerlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	88
Tablo 38. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması</i>	89
Tablo 39. <i>Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları</i>	90
Tablo 40. <i>Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Boyutu Açısından Görev Yerlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	90
Tablo 41. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması</i>	91
Tablo 42. <i>Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 43. <i>Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Boyutu Açısından Görev Yerlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 44. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimini Planlama ve Uygulayabilme Konusunda Görüşleri</i>	94
Tablo 45. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Yeterlik Görüşleri</i> ..	96
Tablo 46. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Yeterliklerine İlişkin Görüşleri</i>	103
Tablo 47. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Okul, Aile, Toplumla İş Birliği Yapma Konularında Yeterlik Görüşleri</i>	106
Tablo 48. <i>Türkçe Öğretmenlerinin Toplumsal Liderlik Yapabilme, Mesleki Yeterliklerini Belirleyebilme ve Bilimsel Araştırma Yöntem Tekniklerini Kullanabilme Konularında Yeterlik Görüşleri</i>	109

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
AYÇ	Avrupa Yeterlik Çerçevesi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MYK	Mesleki Yeterlik Kurumu
TDK	Türk Dil Kurumu
TYÇ	Türkiye Yeterlik Çerçevesi
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitime, toplumsal bir sistem olarak bakıldığında, bu sistemin ögeleri arasında; öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziksel ve finansal kaynaklar yer almaktadır. Öğretmen, bu ögeler içerisinde en temel unsurdur (Aşkın&Demirel, 2012, s.179). Toplumların kalkınması ve gelişmesi için okullarda verilen eğitimin belirli bir niteliğe sahip olması gerekmektedir. Okullarda nitelikli eğitim verilmesinde en büyük rol öğretmenlerindir. Öğretmen, öğrenciyle devamlı iletişim halinde bulunan, eğitim programlarını uygulayıp, yöneten ve aynı zamanda öğrenci ve öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Bundan dolayı öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler, eğitim- öğretim faaliyetlerinin kalitesini de doğal olarak etkilemektedir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda “*Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.*” ifadesine yer verilmiştir. Bir öğretmenin mesleğini yapabilmesi için hazır hale gelmesi, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon yeterli durumuyla doğrudan bağlantılıdır. Ayrıca bu Kanunda öğretmenlik, (43. madde) bir uzmanlık gerektiren öğretmenlik mesleği için bazı yeterliklere sahip olmalı şeklinde tanımlanmıştır.

Öğretmenlerde bulunması gereken nitelik arayışı 2008 senesinde MEB ve Yüksek Öğretim Kurumları temsilcilerinden oluşturulan bir komisyon tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” adı altında yayımlanmıştır (MEB, 2008). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün belirlediği öğretmenlik mesleği

genel yeterlikleri ise şunlardır: Bunlar kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisidir (MEB, 2008). Bu yeterliklerin yanında öğretmenlerin alanlarına yönelik de yeterliklere sahip olması gerekir. İlköğretim ve ortaöğretim kademesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan bu yeterlikler ile öğretmenin kendi gelişim alanını belirleyip bu alanda gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi ve becerileri içerir.

Türkiye’de bir ilk olarak katılımcı anlayışla hazırlanan öğretmen yeterlikleri, uygulamadan belli aralıklarla alınacak dönütlerle, gelişime ilişkin yapılan çalışmalardan ve bilimsel çalışmalardan faydalanarak bakanlıkça ilgili kurumlarla işbirliği içinde gelişip güncelleneceği Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından belirtilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim alanlarında olmak üzere her derse yönelik özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. İlköğretim düzeyinde; Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri, Okul öncesi, Görsel Sanatlar, Matematik, Sınıf öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Müzik, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Teknoloji Tasarım ve Özel Eğitim olmak üzere sayılan bu alanlarda özel alan yeterlikleri hazırlanmıştır. Bütün branş öğretmenlerinin bu yeterliklerin farkında olmaları, şüphesiz eğitimin niteliğini de etkileyecektir (MEB, 2006). Eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2004).

Eğitim-öğretim bakımından Türkçe öğretmenlerinin diğer alan öğretmenlerinden daha farklı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü ana dil becerilerini ve dilimizin zenginliklerini gelecek nesillere aktarma vazifesini yerine getirmede öncü niteliktedirler. Türkçe dersi; okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin yanında duyuşsal davranışları da kapsayan çok yönlü bir derstir. Türkçe dersi bir beceri dersidir. Türkçe eğitiminin temel amacı bireyin anlama ve anlatma gücünü geliştirmektir. Türkçe dersi hiç şüphesiz eğitim ve öğretimin niteliğinin gelişmesi için en temel derslerden birisidir. Bu nedenle Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliği konusu üstünde durulması gereken bir alandır.

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı dikkat çekmektedir. Kararmaz ve Arslan tarafından yapılan araştırmada (2014) İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterlik algıları ile ilgili görüşleri alınmış ve öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Kahramanoğlu ve Ay tarafından yapılan

araştırmada ise (2013) Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve Sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının genel olarak “yeterli” seviyesinde olduğu görülmüş ve yeterlik algıları puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Bozkurt (2015) tarafından yapılan araştırmada tarih öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının genel olarak “yeterli” seviyesinde olduğu görülmüş ve yeterlik algıları puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Karademir (2013) tarafından yapılan araştırmada coğrafya öğretmeni adaylarının özel alan bilgilerine yönelik yeterlik düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, sınıf ve bölüm tercih nedeni değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Akdağ (2016) tarafından yapılan araştırmada ise bilişim teknolojileri öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerinin cinsiyet, bölümü isteyerek seçme durumu, mezun olunan lise ve üniversite değişkenlerine göre farklılaşma gözlenirken, bölüm tercih sırası ve öğretmenlik yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerinin belirlendiği araştırmada öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. (Bağcı, 2007: Çetinkaya, 2007: Coşkun, Gelen, Öztürk 2009). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerinin belirlendiği araştırmada öğretmen adaylarının kendilerini yeterli gördüğü belirlenmiştir. (Coşkun, Özen, Tiryaki, 2010: Yılmaz, 2010: Ülper, Bağcı, 2012). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin belirlendiği çalışmalarda öğretmenlerin kendini yeterli bulduğu sonucuna varılmıştır (Özlük, 2010: Maltepe, 2011: Selçuk, 2013: İskender, Yiğit, Bektaş, 2015). Şengül ve Alkaya (2016) tarafından yapılan araştırmada ise Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri açısından kendilerini “kısmen yeterli” gördükleri belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde farklı branşlarda konu ile ilgili çeşitli çalışmalar görmekle beraber Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın amaç ve örneklem bakımından Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri hakkında yapılan çalışmalardan farklılık göstermesi sebebiyle Türkçe öğretmeni yetiştirme programına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Afyonkarahisar ilinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin MEB'in belirlediği özel alan yeterlikleri açısından kendilerini hangi ölçüde yeterli gördüklerini belirlemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki alt amaçlara bağlı sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algıları cinsiyetlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algıları kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algıları görev yaptıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Türkçe öğretmenlerinin okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri açısından nicel verilerle elde edilen yeterli görme algı düzeyleri ile nitel verilerle elde edilen görüşleri arasında bir uyum var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin, alanlarına, öğretim sürecine yönelik sahip oldukları yeterlik inançları, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve başarılarını etkileyen önemli faktörlerden birisini oluşturmaktadır. Türkçe öğretmenliği, Türkçenin öğretilmesi açısından son derece önemlidir. Ulusal bir anadili olan Türkçenin etkin bir biçimde öğretilmesinin, etkili iletişim yanında bireylerin bilişsel gelişimleri açısından da son derece önemli olduğu açıktır.

Düşünen, eleştirebilen, sorgulayan, üst düzey bilişsel becerilere sahip bireyler yetiştirebilmek için dil öğretimi son derece önemlidir. Dolayısıyla bu süreçte Türkçe öğretmenlerinin de son derece önemli sorumlulukları vardır. Bu bağlamda öğretmenlerin alanlarına yönelik yeterlik algılarının yüksekliği ya da düşüklüğünün öğrencilere de yansıtacağı açıktır. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımlarından birisi de yetiştirilecek alandaki öğretmenin yeterliklerinin belirlenmesidir.

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olması öncelikli olarak Türkçenin öğretim sürecini planlama, amacına uygun öğretim ortamı hazırlama ve materyal hazırlama noktalarında yeterli olmalarını sağlar. Türkçe öğretmenin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri tasarlama ve yürütme yeterliğine sahip olması gerekir. Bu yeterlik de Türkçe dersi açısından temel bir yeterliktir. Bunların yanında Türkçe öğretmenlerinden, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir. Okul dışında aile ve toplumla da iş birliği içerisinde olarak Türkçe dersini bir bütün olarak yürütmesi beklenir. Aynı zamanda kendi mesleki gelişimini de sağlamalıdır. Belirlenen bu yeterlikler hakkında öğretmenlerin kendilerini ne düzeyde gördükleri, özel alan yeterlik çalışmaları için önemli kaynak teşkil eder. Öğretmenlerden alınan dönütlerle yeterlik alanlarına yönelik düzenlemeler ve iyileştirmeler yapılmalıdır. Bu doğrultuda yeterlik çalışmaları da gelişip güncellenecektir. Bu açıklamalardan yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin kendilerini alanlarında yeterli ya da yetersiz görmeleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğine katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan “Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Ölçeği” MEB tarafından hazırlanmış ve kabul edilmiş maddelerden oluştuğu için geçerli ve güvenilir kabul edilmiştir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği yanıtların içten ve samimi olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Afyonkarahisar ilinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 312 Türkçe öğretmeninin özel alan yeterlikleri açısından kendilerini yeterli görme durumlarına ilişkin görüşleri ile
2. Nitel veriler için, Afyonkarahisar ilinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 20 Türkçe öğretmenin görüşlerini kapsayan nitel verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Yeterlik: Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet. Görevini yerine getirme gücü, kifayet (TDK, 2005).

Genel Yeterlikler: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2008).

Öğretmen Yeterliği: Öğretmen yeterliği, belirli bir bağlam içinde özel bir öğretim görevini başarıyla tamamlamak amacıyla gerekli eylem planını uygulama ve düzenleme yeteneklerine öğretmenlerin inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998, s.233).

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

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci, Türkçe öğretmeni yetiştirme süreci, mesleki yeterlik, öğretmenlik mesleği genel ve özel yeterlikleri, Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri konularına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Süreci

Bir eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri şüphesiz öğretmendir. Öğretmen, bir toplumun geleceğini inşa eder. Çocukları hayat boyu öğrenme bilinci ile geleceğe hazır hale getirir. Bu önemli görev, öğretmenin daha yeterli ve daha nitelikli olmasını gerekli kılmaktadır (Abazaoğlu, Yıldızhan, Yıldırım, 2014). Eğitimde sürekli reformların yapıldığı dünyamızda öğretmen faktörü en önemli faktörlerden birisidir. Toplumu değiştirme ve geliştirmede öğretmenin rolü kabul edilmiştir. Bu rolün nasıl yerine getirileceği sürekli tartışılmaktadır. Bilindiği üzere iyi bir öğretmenin iki temel özelliğe sahip olması gerekir. Birincisi, kişinin mesleğe yatkınlığı, öğretmenliğin gerektirdiği örnek olma, model olma nitelikleri ile insancıl, sevecen olma niteliklerini içeren kişisel özellikler, ikincisi ise genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisinin oluşturduğu mesleki özelliklerdir. Birinci grup özellikler mesleğe giriş sürecinde seçme ölçütü olarak değerlendirilir. İkinci grup özellikler, meslek öncesi eğitim sürecinde kazandırılır ve hizmet içi eğitim ile de sürekliliği sağlanır. Yeterli sayı ve nitelikte öğretmen yetiştirme öteden beri hep temel sorun olarak var olmuştur (Bilir, 2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirme 16 Mart 1848’de Darülmuallimin adıyla İstanbul’da kurulan öğretmen okulu temel alındığında, yaklaşık 173 yıllık bir tarihsel geçmişe sahiptir (Akyüz, 2006).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sürecini incelemek gerekirse ilk olarak Osmanlı Döneminde özellikle Tanzimat Döneminde öğretmen yetiştirme sürecine bakılmalıdır.

Tanzimat Döneminde öğretmen yetiştirmek amacıyla okulların açılması ile Batılı anlamda eğitim faaliyetleri ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet Dönemi ve günümüzde de dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim politikaları sürekli değişmiş ve güncellenmiştir. Buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme sürecini Osmanlı Döneminden günümüze kadar incelemekte fayda vardır.

Osmanlı Döneminde Öğretmen Yetiştirme Süreci

Tanzimat Dönemine kadar Osmanlı Devleti’nin tam bir eğitim politikası olduğunu söylemek güçtür. Tanzimat öncesi Osmanlı toplumuna bakılırsa, örgün eğitimde başlıca beş çeşit öğretmen görülmektedir. Sıbyan mektebi öğretmenleri, Medrese öğretmenleri, Enderun Mektebi öğretmenleri, Askerî ve teknik okul öğretmenleri, Azınlık ve yabancı okulları öğretmenleri (Akyüz, 2008).

Sıbyan mektebi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde genel medrese programlarından farklı bir program uygulanmıştır. Orta ve yüksek öğretim kurumları olan medreselerde öğretmenlik mesleğine giriş 1550’lere kadar genellikle uygun bir sistem olarak kabul edilen mülâyemet yöntemine göre yapıyordu. Bu yöntemin özü, atanmak için sırasını bekleme ve yükselmek için uygun bir üst derece medreseye sınavla geçme esasına dayanıyordu. Enderun mektebinde ise öğretmenlik, doğrudan padişaha bağlı olan bilgili ve yetkin öğretmenler tarafından yapılmaktaydı. Askeri ve teknik okul öğretmenleri bir kısmı yabancılardan oluşmuş bir kısmı da medreseyi bitirmiş Müslüman öğretmenlerden oluşmaktaydı. Azınlık ve yabancı okullarda ise kendi ülkelerinden gelen öğretmenler aracılığıyla eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmişlerdir (Akyüz, 2008).

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

Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme

Millî mücadelenin başarı ile sonuçlanmasından sonra Atatürk Türk toplumunu çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırma hedefi ile ülkede köklü devrim hareketlerine başlamıştır. Cumhuriyet ile birlikte millî eğitimin amacı, millî birlik ve bütünlüğe önem veren nesillerin yetişmesini sağlamak olmuştur. Cumhuriyetin kurulmasından sonra her hükümet döneminde öğretmen yetiştirmenin üzerinde durulmuştur. Bu dönemde öncelikli sorun öğretmen yetiştirme olmuştur. Öncelikle öğretmen ihtiyacını karşılayacak Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri gibi yeni kurumlar oluşturulmuştur. Köy Enstitüleri'nin öğretim süresi ilkokuldan sonra 5 yıldır ve temel amaçlarında yalnız öğretmen değil, köy kalkınmasını sağlayacak diğer meslek elemanlarını da yetiştirmek de yer almaktaydı (Dönmez, 2009 s.339). Köy ve şehirlerdeki ilkokullara farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirme uygulaması problemi sebebiyle Köy Enstitüleri, 1954 yılında tamamen kapatılmıştır (Ataunal, 2003 s.27). İlkokul öğretmeni yetiştirme politikası “İlköğretmen Okulları” adıyla tek çatı altında toplanan öğretmen yetiştirme kurumlarıyla sürdürülmeye çalışılmıştır (Akdemir, 2013).

İlköğretmen okulları 1974 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüşlerdir. Bu okulların süresi, 1924'de 5 yıl, 1932-1933 öğretim yılında ise, ilk üç yıl ortaokul, ikinci üç yıl mesleki eğitim programı olmak üzere 6 yıla çıkarılmıştır. Daha sonra, 1970-1971 yılında 7 yıla (ilkokul üzeri 7 yıl, ortaokul üzeri 4 yıl) çıkarılmış ve ilköğretmen okulu mezunları lise mezunlarına denk sayılmışlardır. 1974-1975 öğretim yılında, köklü bir geçmişe ve deneyime sahip ilköğretmen okullarının bir kısmı, öğretmen yetiştirme işlevini kaybederek "Öğretmen Lisesi" ne dönüşmüş, bir kısmı ise kapatılarak yerlerine, 1739 sayılı yasa çerçevesinde, yine ilkokullara öğretmen yetiştirmek üzere 2 yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan her düzeydeki öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmeleri ilkesi çerçevesinde, ilkokula öğretmen yetiştirmek üzere, 1974 yılında İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır (Yılman, 2006 s.66). Böylece, öğretmenin niteliği yükseköğrenim düzeyinde ele alınmaya başlamış ve 1982 yılında tüm yükseköğretim kurumları gibi eğitim enstitüleri de "Eğitim Yüksek Okulları" adı ile üniversitelerin çatısı altına alınmışlardır. Sayıları 1982 yılında 17 olan Eğitim Yüksek Okulları, 1990 yılında ise 24'e ulaşmıştır. Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans düzeyinde öğrenim görmelerini öngören Yükseköğretim Kurulu Kararıyla Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süreleri 1989-1990 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmıştır. Bu karar öğretmen yetiştirmede her kademedeki öğretmenlerin aynı

derece ile mesleğe başlamalarının sağlanması açısından çok önemlidir. Daha sonra 1992-1993 öğretim yılından itibaren Eğitim Fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümü bünyesine aktarılmıştır. Ortaokullara öğretmen yetiştirme işlevini 1982 yılına kadar büyük ölçüde eğitim enstitüleri üstlenmişlerdir. Bu tür öğretmen okullarının kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-1927 öğretim yılında Konya'da açılan "Gazi Orta Muallim Mektebi" olmuştur. Eğitim enstitüleri denince en başta Gazi Eğitim Enstitüsü gelir (Kavcar, 2002). Başlangıçta sadece Türkçe öğretmeni yetiştirmeye yönelik olan okul, 1940'lardan itibaren tüm ortaokul dersleri için öğretmen yetiştirir hale gelmiştir. 1970'li yıllarda 2 yıllık eğitim enstitüleri karıştırılmaması için bu enstitüler 3 yıllık Eğitim Enstitüleri olarak anılmışlar ve 1978-1979 öğretim yılında önemli bir değişim geçirerek eğitim süreleri 4 yıla çıkarılmış ve "Yüksek Öğretmen Okulu"na dönüştürülmüşlerdir. Bu dönüşüm sürecinde bölümlerde ihtisaslaşmaya yönelik (fizik-kimya, tarih-coğrafya, Türk dili ve edebiyatı vb.) yeniden yapılanmalara gidilmiş ve amaç, hem ortaokullara hem de liselere öğretmen yetiştirmeye dönüşmüştür (Baskan, 2001).

Öğretmen yetiştirme sisteminde sürekli değişiklikler yapıldığı dikkati çekmektedir. Bu değişikliklerden en önemlisi de 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası gereğince 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların üniversite yapısı içine alınmasıdır. Önceki uygulamalarda ilk ve orta öğretimini tamamlayan öğrenciler öğretmen okullarında eğitilerek öğretmen ihtiyacı karşılanmaktaydı. Bu gelişme öğretmen yetiştirme sürecini üniversiteler bünyesine devrederek farklı bir boyuta taşımıştır. Aşağıda günümüzde öğretmen yetiştirme sürecine ayrıntılarıyla yer verilmiştir.

Günümüzde Öğretmen Yetiştirme Süreci

1980'lerde ve 1990'larda iki eğilim bütün dünyada eğitim politikalarını etkilemiştir. Birincisi, ulusal ekonomilerin, küresel yarışta yeni örgütlenmiş ekonomik yapılarla karşı karşıya kalmasıdır. İkincisi ve daha da özel olanı ise, öğretmen eğitiminin kapsam ve yapısında da değişiklikler yapan bir dizi eğitim reformlarının olmasıdır (Güven, 2008, s.8). 1982 Anayasası ile kurulan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) üniversitelere bağlanan eğitim enstitülerinin de yeni planlama ve düzenleme merkezi olmuştur. Bu tarihten sonra eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüşmüştür. 1990'lı yıllara gelindiğinde öğretmen yetiştirme programlarının çağın gerisinde kaldığı düşünülerek 1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen

Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasının gerekçeleri açıklanmıştır. Aşağıda bu maddelere yer verilmiştir. (YÖK 1998, s. 14-19).

- a. Varoluş amacı “gereksinim duyulan alanlarda nitelikli öğretmenleri yetiştirme” olan eğitim fakülteleri, bu amacından “bilim ve temel araştırma yapma” doğrultusunda sapmıştır.
- b. Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan alan öğretmenliği programları ile fen edebiyat fakültelerinin programları arasında tıpatıp benzerlikler oluşmaya başlamış, eğitim fakülteleri ile fen edebiyat fakülteleri arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirilememiştir.
- c. Eğitim sisteminin öncelikli olarak gereksinim duyduğu sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştirmede yetersiz kalınmıştır.
- d. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına “alan öğretimi” yapılmamış ve ihmal edilmiştir.
- e. Yükseköğretim Kurulu ile öğretmene gereksinimi olan ve onu istihdam eden MEB arasında sağlıklı ve verimli bir işbirliği kurulamamıştır.
- f. Öğretmen yetiştirmeye yönelik “Sertifika Programları”, eğitim fakülteleri için para kazanma araçları olarak görülmeye başlanmıştır. MEB tarafından istihdam edilmesi mümkün olmayan alan mezunlarına dahi sertifikalar verilmiştir.
- g. MEB, elindeki yurt dışı burs olanağını daha çok fen bilimleri ve mühendislik bilimleri alanlarında kullanmıştır.
- h. Eğitim fakültelerinin kaynakları nitelikli öğretmen yetiştirme doğrultusunda değil, temel araştırmalar yapma doğrultusunda kullanılmıştır.
- i. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler, konuları, içerikleri ve bütünsellik özellikleri bakımından gereken nitelik ve özelliklere sahip öğretmenleri yetiştirmekten uzaktır.

Bu proje ile gerçekleştirilen çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçları şunlardır:

- a. Çeşitli konu alanlarında program geliştirme çalışmaları yapılmış ve üretilen kaynak öğretim materyalleri ilgili derslerde kullanılmak üzere eğitim fakültelerine gönderilmiştir.

- b. Eğitim fakültelerinden öğretim elemanları lisansüstü öğrenim için yurt dışına gönderilmiştir.
- c. Eğitim fakültelerinde kullanılmak üzere çeşitli araç-gereçler satın alınmıştır.
- d. MEB ile bir protokol imzalanmış ve eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği sağlanmıştır.
- e. Eğitim fakültelerinde uygulanan programları denetlemek ve değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuştur.
- f. Lisans düzeyinde 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir.
- g. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren programları ile MEB okullarında uygulanan programlar arasında paralellik kurulmuştur.
- h. Öğretmenlik formasyonu oluşturmak amacıyla verilen dersler yeniden düzenlenmiş, bu derslerin sayısı ve miktarı artırılmış, formasyon dersleri ile alan derslerinin paralel olması sağlanmıştır.
- i. Öğretmenlik formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuştur.
- j. Türkçe yazılı anlatım ve Türkçe sözlü anlatım dersleri tüm öğretmenlik programlarına zorunlu dersler olarak konulmuştur.
- k. Yan alan uygulamasına geçilmiştir.
- l. Tüm öğretmen yetiştiren programlara zorunlu bilgisayar dersi konulmuştur.
- m. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları açılmıştır.

Eğitim fakültelerini modernleştirerek öğretmen yetiştirme programlarının sorunlarını çözüme kavuşturmak amacıyla yürütülmüş bir proje olmuştur. Pek çok kalıcı kazanımı olmasına rağmen sorunlara tamamen bir çözüm getirememiştir. Öğretmen ihtiyacını karşılamada son yıllarda yine farklı uygulamalara başvurulmuştur. 2007 yılında YÖK yönetimi öğretmen yetiştirme ile ilgili bazı önemli kararlar almıştır. Bu kararlardan birisi fen edebiyat fakültelerine yeniden pedagojik formasyon getirilmesidir. Fen edebiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerine lisans eğitimi sırasında pedagojik formasyon alma hakkı verilmiştir. Böylelikle öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinin yanına fen edebiyat fakülteleri de eklenmiştir. Bu durum branş öğretmenlerinin beş yılda tamamladığı lisan eğitimlerini fen edebiyat fakültelerindeki 21 kredilik pedagojik formasyon ile tamamlamıştır. Öğretmen ihtiyacını bu şekilde karşılamak öğretmen yetiştirmede nitelik sorunu ortaya çıkarmıştır. Son yıllarda Türkiye'nin her ilinde en az bir devlet üniversitesi açılmıştır. Bununla beraber eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakültelerinin sayısı oldukça artmıştır. Öğretmen yetiştirmede nitelikten daha çok nicelik göz önünde bulundurulmuştur.

Bugün bu nitelik sorunlarının yanında dört yıllık lisans eğitimini tamamlayan binlerce öğretmen adayı istihdam beklemektedir. 2020 yılına geldiğimizde ise YÖK eğitim fakültelerinde yeni bir düzenlemeyi ortaya koymuştur. Bu düzenlemeler aşağıda ele alınmıştır (YÖK, 2020).

YÖK yeni aldığı kararla Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmalarının, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ile MEB tarafından Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri dikkate alınarak ilgili yükseköğretim kurumları tarafından yapılmasının en doğru tercih olduğunu bildirmiştir. Eğitimde program geliştirme, dinamik ve süreklilik arz eden bir süreçtir. Üniversiteler, bu dinamik süreci yönetebilecek düzeyde kapasiteye, öğretim elemanlarının da program geliştirme ve güncelleme konusunda yetkinliği sahip olduğunu düşünmektedir (YÖK, 2020).

Bu bağlamda konu, 10.08.2020 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında müzakere edilmiş ve öğretmenlik programlarına ilişkin 12.04.2018 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu kararı iptal edilerek; ders kategorileri ile ilgili “Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Genel Kültür Dersleri” şeklindeki gruplandırmanın göz önünde tutulması ve “ders sayısı, ders saati / kredi sayısı ve yoğunluğu” konusunda da yine bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilmesi şartıyla öğretmenlik programlarındaki derslerin, öğretim programlarının ve kredilerin belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesine karar verilmiştir.

Eğitim Fakülteleriyle ilgili bu düzenleme, üniversitelere çok geniş bir hareket serbestisi tanımakta olup bu “yetki devri”, Eğitim Fakülteleri ve öğretmenlik programlarıyla ilgili tarihi bir karar olarak değerlendirilebilir. Bu düzenleme ile her eğitim fakültesinin ders ve eğitim programlarını kendileri belirlemesi kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda aşağıda Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine değinilmiş ve günümüzde Eğitim Fakültelerinin Türkçe öğretmeni yetiştirme programları hakkında bilgi verilmiştir.

Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Süreci

Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaokullara Türkçe öğretmeni yetiştirme amacıyla bir eğitim kurumu yoktu. Ortaokulların öğretmen ihtiyacı Yüksek Öğretmen Okullarında yetişen öğretmenlerle karşılanmaktaydı. Bu durum öğretmen ihtiyacında sıkıntılar doğurmaktaydı. Nicelik ve nitelik bakımından bu ihtiyaca cevap vermek için Gazi Eğitim Enstitüsü ortaokullara Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla Konya’da Orta Muallim Mektebi

adıyla kurulmuştur. Daha sonra Ankara'ya taşınmıştır ve yeni bölümler eklenmiştir. 1940'lı yıllarda ortaokuldaki öğretmen açığı nicelik olarak karşılanamaz hale gelince enstitüler ülkenin çeşitli yerlerinde açılmaya başlanmıştır (Küçüköğlu, 2006, s. 380). Eğitim Enstitülerinde Türkçe öğretmeni bölümünün ismi bazı zamanlarda Edebiyat bazı zamanlarda da Türkçe-Edebiyat olarak değiştirilmiştir. Farklı yıllarda hazırlanan çeşitli programlarda değişiklikler yapılmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin etkinliğinin artırılması için enstitülerde uygulanan programlar bazı değişikliklere uğramıştır. 1931 programı ile daha önce Türkçe öğretmenliği bölümünde yer alan dersler Türk Dili ve Edebiyatı başlığı altında birleşmiş ve toplu dersler bölümünde okutulmaya başlanmıştır. Fakat bu durum olumlu sonuçlar doğurmamış ve IV. Milli Eğitim Şurasında buna değinilmiştir. 1949 tarihinde toplanan IV. Milli Eğitim Şurasında eğitim enstitülerinde verilen derslerin edebiyat, fen ve yabancı dil olmak üzere üç gruba ayrılması tavsiye edilmiştir (Altunya, 2006 s. 347).

1957 yılında eğitim enstitülerinin programında değişiklikler olmuştur. 1957 programı ile iki yıl öğrenim süresi olan edebiyat bölümlerinin 1.sınıfı teorik 2.sınıfı uygulamalı çalışmalar olarak güncellenmiştir. 1966 programına bakıldığında ise Türkçe bölümü diğer bölümlerden bağımsız olarak tekrar faaliyete geçirilmiş ve alan dersleri açısından olumlu gelişmelerin yaşandığı bir program olmuştur. Bu programla beraber meslek dersleri çeşitlendirilmiştir. 1968-1969 eğitim-öğretim yılında eğitim enstitülerinin öğrenim süresi 3 yıla çıkartılmıştır. Bu dönemde Türkçe bölümünün programında alan derslerinin yeri %58, genel kültür derslerinin yeri %27, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeri ise %14'tür. 1978-1979 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde ise eğitim enstitüleri için yeni bir başlangıç meydana gelmiştir. Bu durum Türkçe bölümü için de geçerli olmuştur. Eğitim enstitülerinin öğrenim süresi dört yıla çıkarılmıştır (YÖK, 2007, s. 32).

Bu gelişmelerle beraber Türkçe bölümünün dersleri çeşitlendirilmiştir fakat adı Türk Dili ve Edebiyatı olarak değiştirilmiştir. Bu durum Türkçe öğretmenliğinin üzerinde olumuz bir etki yaratmış ve meslekleşme sürecini etkilemiştir. 1982 yılına gelindiğinde ise yükseköğretimde yeni yapılanmalar gerçekleşmiş ve yüksek öğretmen okulları üniversitelere bağlanarak eğitim fakültelerine dönüşmüştür. Türkçe öğretmeni yetiştirilme süreci 1989 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı'na bağlı olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalının açılmasıyla farklı bir boyuta taşınmıştır. 1992-1993 eğitim-öğretim yılında Gazi ve Buca Eğitim Fakülteleri'nde Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı'na bağlı olarak

Türkçe Öğretmenliği programları açılmıştır. Bütün bu gelişme ve değişmelere rağmen Türkçe öğretmenliğinin meslekleşmesinin tam olarak gerçekleştiği söylenemez. Bunun sebebi ise Türkçe öğretmenliğine sadece Türkçe eğitimi mezunları değil, Türk dili ve edebiyatı ve fen edebiyat fakültelerinin Türk Dili Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri bölümlerinden mezun olanlar atanmıştır (Üstüner, 2004). Bu durum yaklaşık 500 bin lise öğrencisine yönelik olarak sadece liselere edebiyat öğretmeni yetiştirmeyi hedefler. Fakat buna karşılık 15 milyon ilköğretim öğrencisine yönelik Türkçe öğretmeni yetiştirilmesi ihmal edilir hâle getirilmesine neden olmaktadır (Güzel, 2003, s. 64).

2006 yılına gelindiğinde Türkçe eğitimi bölümü için yeni bir program uygulanmaya başlanmıştır. Bu program ile yan alan uygulaması kaldırılmıştır. Bu gelişme Türkçe öğretmenliğinin meslekleşmesi açısından önemli bir adım olmuştur. Mevcut programla beraber 59 dersin 33'ü alan dersi, 14'ü genel kültür dersi, 12'si öğretmenlik meslek bilgisi dersidir. Bu programla beraber bazı alan dersleri zorunlu hale getirilmiştir. Aynı zamanda Türkçe eğitimine ilk defa yabancılara Türkçe öğretimine yönelik bir ders programa eklenmiştir. Türkçe eğitiminin hedeflenen başarıya ulaşması için düzenlenen programların niteliği çok önemlidir. Yeniliklere ve gelişmelere bağlı olarak sürekli gelişmeli ve değişmelidir. Bugün ise yapılan güncellemeler kapsamında yeniliklere uygun olarak öğretim yapılmaktadır. Türkçe Öğretmenliği Programında okutulan dersler aşağıda verilmiştir (YÖK, 2007).

Tablo 1

Türkçe Öğretmenliği Programı I.Sınıf Ders Dağılımı

DERS ADI	I.DÖNEM	II. DÖNEM
Yazı Yazma Teknikleri (A)	3	-
Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi (A)	2	-
Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi (A)	-	2
Edebiyat Bilgi ve Kuramları (A)	2	2
Yazılı Anlatım (A)	2	2
Sözlü Anlatım (A)	2	2
Osmanlı Türkçesi (A)	2	2
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi (GK)	2	2
Yabancı Dil (GK)	3	3
Eğitim Bilimine Giriş (MB)	3	-
Eğitim Psikolojisi (MB)	-	3
Toplam	21	18

(Kaynak: YÖK, 2007, s.212)

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkçe Öğretmenliği I. sınıf öğrencilerine Yazı Yazma Teknikleri, Türk Dil Bilgisi I:Ses Bilgisi. Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi, Edebiyat Bilgi ve Kuramları, Yazılı Anlattım, Sözlü Anlatım, Osmanlı Türkçesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Yabancı Dil, Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi dersleri verilmektedir. Birinci sınıf derslerinin dağılımına bakıldığında, alan dersleri %59, pedagojik formasyon dersleri %15, genel kültür dersleri %26 oranındadır.

Tablo 2

Türkçe Öğretmenliği Programı II. Sınıf Ders Dağılımı

DERS ADI	I.DÖNEM	II. DÖNEM
Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi (A)	2	-
Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi (A)	-	3
Türk Halk Edebiyatı (A)	2	2
Eski Türk Edebiyatı (A)	2	2
Yeni Türk Edebiyatı (A)	2	2
Genel Dil Bilimi (A)	-	3
Seçmeli I (A)	3	-
Bilimsel Araştırma Yöntemleri (GK)	2	-
Etkili İletişim (GK)	-	3
Bilgisayar (GK)	4	4
Öğretim İlke ve Yöntemleri (MB)	3	-
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (MB)	-	4
Toplam	20	23

(Kaynak: YÖK, 2007, s:212)

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkçe Öğretmenliği II. Sınıf öğrencilerine, Türk Dil Bilgisi III. Sözcük Bilgisi, Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi, Türk Halk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Genel Dil Bilimi, Seçmeli I, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Etkili İletişim, Bilgisayar, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersleri verilmektedir. İkinci sınıf derslerinin dağılımına bakıldığında, alan dersleri %53, pedagojik formasyon dersleri %16, genel kültür dersleri %30 oranındadır.

Tablo 3

Türkçe Öğretmenliği Programı III. Sınıf Ders Dağılımı

DERS ADI	I.DÖNEM	II. DÖNEM
Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi (A)	4	-
Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi (A)	4	-
Anlatma Teknikleri III: Konuşma Eğitimi (A)	-	4
Anlatma Teknikleri IV: Yazma Eğitimi (A)	-	4
Çocuk Edebiyatı (A)	2	-
Dünya Edebiyatı (A)	3	-
Özel Öğretim Yöntemleri II (A)	-	4
Yabancılarla Türkçe Öğretimi (A)	-	2
Türk Eğitim Tarihi (GK)	-	2
Uygarlık Tarihi (GK)	-	2
Topluma Hizmet Uygulamaları (GK)	3	-
Özel Öğretim Yöntemleri I (MB)	4	-
Sınıf Yönetimi (MB)	2	-
Ölçme ve Değerlendirme (MB)	-	3
Toplam	22	21

(Kaynak: YÖK, 2007, s:212)

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkçe Öğretmenliği III. Sınıf öğrencilerine Anlama Teknikleri I:Okuma Eğitimi, Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi, Anlatma Teknikleri III. Konuşma Eğitimi, Anlatma Teknikleri IV: Yazma Eğitimi, Çocuk Edebiyatı, Dünya Edebiyatı, Özel Öğretim Yöntemleri II, Yabancılarla Türkçe Öğretimi, Türk Eğitim Tarihi, Uygarlık Tarihi, Topluma Hizmet Uygulamaları, Özel Öğretim Yöntemleri I, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme dersleri verilmektedir. Derslerin dağılım oranı ise, %63 alan, %21 pedagojik formasyon, %16 genel kültür dersi şeklindedir.

Tablo 4

Türkçe Öğretmenliği Programı IV. Sınıf Ders Dağılımı

DERS ADI	I.DÖNEM	II. DÖNEM
Tiyatro ve Drama Uygulamaları (A)	4	-
Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri (A)	2	-
Seçmeli II (A)	-	3
Seçmeli III (A)	-	2
Seçmeli I (GK)	2	-
Seçmeli II (GK)	-	2
Dil ve Kültür (GK)	-	2
Rehberlik (MB)	3	-
Özel Eğitim (MB)	2	-
Okul Deneyimi (MB)	5	-
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (MB)	-	2
Okul Uygulaması (MB)	-	8
Toplam	18	19

(Kaynak: YÖK, 2007, s:212)

Tablo 4'te görüldüğü üzere IV. Sınıf Türkçe Öğretmeni öğrencilerine Tiyatro ve Drama Uygulamaları, Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri, Seçmeli II, Seçmeli III, Seçmeli I, Seçmeli II, Dil ve Kültür, Rehberlik, Özel Eğitim, Okul Deneyimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yöntemi, Okul Uygulaması dersleri verilmektedir. Derslerin dağılımına bakıldığında ise, alan dersleri %30, pedagojik formasyon dersleri %54, genel kültür dersleri ise %16 oranındadır. Dört yıl boyunca verilen derslerin dağılımına bakıldığında genel olarak alan ve pedagojik formasyon derslerinin oranının genel kültür derslerine oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecindeki diğer önemli nokta ise yeterliklerin belirlenerek bu yönde öğretmen yetiştirilmesidir. Buna bağlı olarak aşağıda yeterlik konusu ele alınmıştır.

Mesleki Yeterlik**Yeterlik Kavramı**

Yeterlik, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterli olma durumu şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde

yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. Yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (Şahin, 2004). Yeterli kişi ise işini doğru yerde doğru zamanda yapan kişi şeklinde tarif edilmiştir (Bursalıoğlu, 1974). Çalışma yaşamında yeterlik ise çalışanların kabul edilebilir bir performans ortaya koyduğuna ilişkin göstergeleri değerlendirirken temel alınan ölçüt ya da niteliktir (Şimşek, 2009, s.241). Kişinin mesleki anlamda beklenen seviyeye ulaşması, konuya ilişkin bilgi ve becerilerin tümüne sahip olma ve yürüttüğü mesleğe dair yeterliğini ortaya koymasıdır (Ayhan, 1997).

Yeterlik kavramı, bir işi ve görevi etkili şekilde yerine getirmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder (Karayağız, 2018). Yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır (Şahin, 2004). Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular. Bireyin başında olduğu işte istenilen düzeye çıkabilmesi için işle ilgili bütün bilgi ve becerilere sahip olması işin verimliliği ve sürekliliği için gereklidir. Hangi meslek alanı olursa olsun eğitilenler ve çalışanların alanlarına yönelik en üst düzeyde bilgi ve beceriyi ellerinde tutabilmeleri için, bu meslek alanlarına eğitim veren bireylerin en üst düzeyde yeterliği ellerinde bulundurması gerekir (Erden, 2004).

Günümüz bilgi ve teknoloji toplumunda ülkemizin çağdaş standartlara yükselebilmesi için tüm meslek alanlarında nitelikli elemanlara ihtiyaç duyması gereklidir. Bu amaçla bütün meslek gruplarında yeterliklerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesi ve bireylere kazandırılması son derece önemlidir. Alanında uzman bireylerin nitelikli kişiler yetiştireceği göz önünde bulundurulursa yeterlik açısından öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Topluma nitelikli bireyler kazandırabilme adına öğretmenlik mesleğinin yeterliklerinin belirlenmesi ve incelenmesi önemlidir.

Yeterlik Belirlemenin Önemi

Mesleki beceriler ve bilgiler eğitim ile bireylere aktarılmaktadır. Hangi meslek alanı olursa olsun çalışan bireylerin kendi alanlarında en üst seviyede yeterliğe sahip olmaları yaptıkları işin niteliğini büyük oranda etkilemektedir. Bunun yanında tabii ki bireyleri

yetiştiren mesleklerin yeterliğe sahip olması da ayrıca bir öneme sahiptir. Bireye ait beceriler ölçü değildir fakat elinde bulundurdıkları beceriler ile değişik şartlar altında ne yapabileceklerine ilişkin sahip oldukları inançlardır. Yeterlilik, inançların yapılabilmesine dair sorulardan meydana gelir (Çimen, 2007).

Mesleki yeterliliklerin belirlenmesi ile birey kendini yeterli hisseder ve işinin ehli olabilir. Başka bir deyişle gelişime ve değişime açık olan, yenilikleri takip edebilen bireyler işlerinde yeterlik açısından gelişim gösterirler. Kendi yeterliğinin farkında olan bireyler mesleği açısından ne gibi eksikleri ya da donanımları olduğunu algılayıp buna göre hareket eder. Meslekli yeterliklerin belirlenmesi bu konuda çok önemlidir. Bu bağlamdan yola çıkarak aşağıda yeterlik belirlemenin meslek açısından önemine ve yapılan çalışmalara değinilmiştir.

Yeterlik Belirlemenin Meslek Açısından Önemi ve Yapılan Çalışmalar

Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ), yeterliliklerin anlaşılması ve karşılaştırılması için geliştirilen hayat boyu öğrenme politika aracıdır. AYÇ, yeterliliklerin işverenler, bireyler ve kurumlar tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlayarak, çalışanların ve öğrenenlerin yeterliliklerini diğer bir ülkede kullanabilmesinin yolunu açmakta, ülkelerin yeterlilik sistemlerinin birbirleriyle bağlantısını sağlayan ortak karşılaştırma aracı işlevi görmektedir.

AYÇ' nin iki temel prensibi vardır:

1. Bireylerin ülkeler arasında hareketliliğini teşvik etmek
2. Hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olmak

AYÇ, kıyaslama ve işbirliğini mümkün kılmak amacıyla oluşturulmuş bir üst çerçeve olup farklı ülkelerin ulusal yeterlilik sistemlerini ve çerçevelerini sekiz ortak Avrupa referans seviyesi aracılığıyla ilişkilendirmeyi hedefleyen bölgesel bir yeterlilik çerçevesidir. AYÇ, hayat boyu öğrenmeyi geliştirmeye yönelik bir araç olarak; örgün, yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmeleri kapsamaktadır. AYÇ' nin temelini, her seviyede sahip olunması gereken asgari ortak bilgi, beceri ve yetkinliklerin tanımlandığı sekiz seviye oluşturmaktadır. Bu seviyeler, seviye tanımlayıcısı olarak adlandırılan bilgi, beceri ve yetkinlikten oluşan öğrenme kazanımı ifadeleriyle tanımlanmaktadır.

AYÇ Referans Seviyelerinde:

Bilgi:

Bir iş ya da öğrenme alanına ilişkin gerçekler, ilkeler, kuramlar ve uygulamalar bütünüdür.

AYÇ bağlamında bilgi, kuramsal ve/veya olgusal olarak tanımlanmaktadır.

Beceri:

Görevleri yerine getirmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma ve uygulama yeteneğidir. AYÇ bağlamında beceri, bilişsel beceriler (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünmeyi içeren) veya uygulama becerileri (el becerisi ile yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımını içeren) olarak tanımlanmaktadır.

Yetkinlik:

İş veya öğrenme ortamlarında, mesleki ve kişisel gelişimde bilgi ve becerileri kullanmaya yönelik kanıtlanmış yetenek ve kişisel, sosyal ve/veya yöntembilimsel yeteneklerdir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ); AYÇ ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesini ifade etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu başta olmak üzere kamu kurum ve kuruluşları, işçi ve işveren sendikaları, meslek örgütleri ve ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içerisinde, ulusal ve uluslararası uzmanlar ile akademisyenlerin katılımıyla hazırlanan “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” Bakanlar Kurulunun 2015/8213 sayılı Kararıyla 19 Kasım 2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Söz konusu Yönetmelik gereğince hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ ve eki Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2/1/2016 tarih ve 29581 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (MYK, 2015).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik doğrultusunda ülkemizdeki mevcut yeterliliklerin kapsamlı bir şekilde bir araya getirilmesi, yeterliliklerin kalitesinin artırılması, hayat boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması ve sistemli bir şekilde desteklenmesi, ulusal ve uluslararası şeffaflığın ve tanınabilirliğin en üst düzeyde karşılanması ve toplumun tüm bireyleri için eğitim ve istihdam fırsatları yaratılması hedeflenmektedir. Görüldüğü üzere mesleki yeterlik konusu

tüm dünyada ve meslekler bakımından önemini korumaktadır. Bu açıdan mesleki yeterlikler konusunda dünyada ve Türkiye’de yapılan çalışmaları genel olarak ele almakta yarar vardır.

Mesleki Yeterlik Konusunda Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yeterlik konusuna mesleki açıdan bakıldığında, her ülkenin yetiştirmek istediği insan gücünden beklentilerini ortaya koyan bir kavramdır. UNESCO ve Avrupa Konseyi arasında yükseköğretim yeterliliklerinin tanınmasına yönelik imzalanan 11 Nisan 1997 tarihli Lizbon Tanıma Sözleşmesi’nin ardından 19 Haziran 1999 tarihli Bolonya Bildirisi ile 2010 yılına kadar üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemine dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Bildiride ayrıca, yükseköğretim dâhil tüm eğitim kademelerini kapsayacak yeterliliklerin tanınmasına yönelik bir “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)” oluşturulması kararı alınmıştır. Alınan karar, yükseköğretime yönelik oluşturulacak sisteme mesleki eğitim ve öğretimin de dâhil edilmesine yönelik 12 Kasım 2002 tarihli Kopenhag Bildirisi ile de desteklenmiştir. Aslında yeterlilik sistemini çerçeveler halinde düzenleme çalışmaları 1990’lı yıllardan itibaren İngiltere, İskoçya, İrlanda, Fransa, Avustralya, Yeni Zelanda ve Güney Amerika gibi ülkelere başlatılmış olmakla birlikte 2004 yılında İngiltere, İrlanda ve Fransa’nın, 2010 yılında ise Belçika, Malta ve Estonya’nın AYÇ sistemlerini oluşturdukları gözlenmektedir. 2004 yılından itibaren 32 ülkenin büyük çoğunluğunda konu ile ilgili çalışmalar hâlihazırda devam etmektedir (Barış, 2013).

Pek çok ülke Avrupa Birliği’nin belirlediği yeterlik çerçevesini alarak eğitim politikalarını bu yönde geliştirmektedir. Ülkeler programlarını şekillendirmek amacıyla bu çerçeveyi esas almışlardır. Avrupa Birliğinden, AB üyesi ve AB’ye aday ülkelerin ulusal yeterlilik çerçevelerini oluşturmaları suretiyle ulusal yeterliliklerini AYÇ seviyeleri ile ilişkilendirmesi ve tüm yeterlilik belgelerinin AYÇ seviyelerine uygun bir referans taşınması yönünde gerekli önlemleri alması tavsiye edilmiştir (MYK, 2015). Aşağıda mesleki yeterlik konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalara değinilmiştir.

Mesleki Yeterlik Konusunda Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de mesleki yeterlik belirleme faaliyetleri Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından gerçekleştirilir. Meslek standartlarını temel alarak teknik ve meslekî alanlarda ulusal yeterliklerin esaslarını belirlemek; denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya yönelik faaliyetleri yürütmek üzere 21 Eylül 2006 tarihli ve 5554 sayılı kanun ile Mesleki Yeterlik Kurumu kurulmuştur. MYK, Genel Kurul, Yönetim Kurulu, Sektör Komiteleri ve Başkanlıktan oluşan organlara sahiptir. Kurumun temel görevi ulusal meslekî yeterlik sistemi ile ilgili planları ve uygulamaları yapmak, bunlara ilişkin düzenlemeleri gerçekleştirmektir (MYK, 2015).

Ulusal yeterlilik çerçeveleri, ülkelerin öncelikle yeterliliklerini tanımlamak, sınıflandırmak ve karşılaştırmak; sonrasında ise yeterlilik sistemlerini yeniden yapılandırmak, bütünleştirmek ve bu sistemler arasında eşgüdümü sağlamak amacıyla kullandıkları en güncel yaklaşımdır. Çeşitli uluslararası kuruluşlar tarafından yürütülen araştırmalara göre 150’ye yakın ülke ulusal yeterlilik çerçevesini geliştirmiş veya geliştirme sürecindedir. Avrupa’da 2008 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından “Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi” ne ilişkin Tavsiye Kararı yayımlanmıştır. Karara taraf olan Avrupa Birliği üyesi ve üyelik sürecindeki 36 ülke, ulusal yeterlilik çerçevelerini geliştirmiş veya geliştirme aşamasındadır. Eğitim ve öğretim sisteminin kalitesini artıracak, istihdam ve eğitim arasındaki ilişkiyi güçlendirecek bir ulusal yeterlilik çerçevesi oluşturulması, Türkiye’nin öncelikli ihtiyaçları arasında yer almaktadır. Bu nedenle, toplumdaki tüm bireylerin eğitim ve öğretim gereksinimlerini hayat boyu öğrenme olanakları ile destekleyecek, iş piyasasının gereksinim duyduğu yeterliliklerin geliştirilmesini sağlayacak ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin (TYÇ) hazırlanması için yoğun çaba sarf edilmiştir (MYK, 2015).

“Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” Bakanlar Kurulunun 2015/8213 sayılı kararıyla 19 Kasım 2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2016). MYK’nın çalışmalarına esas oluşturan AYÇ ve TYÇ kapsamında sekiz seviye belirtilmiştir. Bu seviyelere göre mesleklerin standartları ve yeterlilikleri belirlenmeye başlanmıştır. Buna göre seviye 3 ve seviye 4’ün ağırlıklı yer aldığı 26 sektörde 685 mesleğin standartları ve buna bağlı olarak 344 mesleğin mesleki yeterliliği belirlenmiştir. Mesleki yeterlilikleri belirlenmiş bu mesleklerden 17 sektörden 188 tanesinde mesleki

yeterlilikleri ölçme ve belgelendirme yapılmakta ve uygun özellikleri taşıyan kurum ve kuruluşlara yetki verilmektedir.

Türkiye’de Mesleki Yeterlilik Kurumunun ve Ulusal Yeterlilik Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (UYEP) Ekim 2010–Haziran 2013 tarihleri arasında Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından yürütmüştür. Projenin amacı, görevi ilgili sektörel alanlarda sınav yapmak ve iyi tasarlanmış bir akreditasyon sistemi çerçevesinde gerekli görülen bilgi ve becerileri sertifikalandırmak olan VOC-Test (Mesleki Bilgi ve Beceri Sınav ve Belgelendirme) merkezlerini destekleyerek Türkiye’de sürdürülebilir bir Ulusal Yeterlilik Sistemi kurmaktır. UYEP’ in genel hedefi, iş piyasası ihtiyaçlarına uygun örgün ve yaygın mesleki eğitim ve öğretim verilmesini sağlamak, hayat boyu öğrenmeyi desteklemek, eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiyi güçlendirmek ve AYÇ (Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi) ile uyumu kolaylaştırmaktır. Projenin özel hedefi ise, AYÇ ile uyumlu, tüm seviyelerde ölçme, değerlendirme ve belgelendirme için uygun bir sistem geliştirerek, meslek standartları temelinde verimli ve sürdürülebilir bir Ulusal Yeterlilik Sisteminin kurulması ve işletilmesi için MYK ve Meslek Standardı Geliştirme, Mesleki Bilgi ve Beceri Sınav ve Belgelendirme Merkezlerinin (VOC-Test Merkezlerinin) desteklenmesidir (MYK, 2015).

Her meslek alanında yeterlik belirleme çalışmaları önem arz etmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetleri bu konuda ayrı bir öneme sahiptir. Sebebi ise alanında yeterli olan öğretmenlerin gelecek nesilleri bu yeterlikler doğrultusunda yetiştirmesidir. Bu açıdan öğretmenlik mesleği yeterlikleri konusunda ülkemizde yapılan çalışmaları incelemekte yarar vardır.

Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Eğitimde öğrencilerin istenen davranışları kazanabilmeleri için öğretmenlerin bazı yeterliklere sahip olması gerekir. Öğretmenlerde bulunması gerekli olan nitelik arayışı 2008 senesinde MEB ve Yüksek Öğretim Kurumları temsilcilerinden oluşturulan bir komisyon tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” adı altında yayımlanmıştır (MEB, 2008). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel

Müdürlüğü'nün belirlemiş olduğu öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ise şunlardır: Kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi (MEB, 2006).

Bunların yanında öğretmenlerin kendi alanlarına ilişkin de yeterliklere sahip olması gerekir. İlköğretim ve ortaöğretim kademesinde yer alan öğretmenlere yönelik hazırlanan bu yeterlikler ile öğretmenin kendi gelişim alanını belirleyip bu alanda gelişimini sağlamak amacıyla sahip olması gerekli olan bilgi ve becerileri içerir. Türkiye'de bir ilk olarak katılımcı anlayışla hazırlanan öğretmen yeterlikleri, uygulamadan belli aralıklarla alınacak dönütlerden, gelişime yönelik yapılan çalışmalardan ve bilimsel çalışmalardan yararlanarak bakanlıkça ilgili kurumlarla işbirliği içinde gelişip güncelleneceği Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu yeterlikler tüm branşlar için geçerlidir. Bu başlıklar şu şekildedir:

- A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
- B. Öğrenciyi Tanıma
- C. Öğrenme ve Öğretme Süreci
- D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
- F. Program ve İçerik Bilgisi

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kapsamı ve yapısı MEB tarafından belirlenmiştir ve aşağıda bu yeterlik alanlarına yer verilmiştir (MEB, 2006a: 1510-1540).

Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim

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

bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

A1. Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme:

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

A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma:

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

A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme:

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

A4. Öz Değerlendirme Yapma:

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

A5. Kişisel Gelişimi Sağlama:

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

A6. Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama:

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

A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama:

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

A8. Meslekî Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme:

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

Öğrenciyi Tanıma

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

A1. Gelişim Özelliklerini Tanıma:

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

A2. İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma:

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

A3. Öğrenciye Değer Verme:

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

A4. Öğrenciye Rehberlik Etme:

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

Öğrenme ve Öğretme Süreci

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

A1. Dersi Planlama:

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

A2. Materyal Hazırlama:

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

A3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme:

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

A4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme:

Öğretmen, eğitimin sürekliliği ve okul–çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler planlayıp yürütebilmelidir.

A5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme:

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

A6. Zaman Yönetimi:

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

A7. Davranış Yönetimi:

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

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

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

A1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme:

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

A2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme:

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

A3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama:

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

A4. Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme:

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

Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

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

A1. Çevreyi Tanıma:

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

A2. Çevre Olanaklarından Yararlanma:

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

A3. Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme:

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

A4. Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık:

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

A5. Aile Katılımı ve İş Birliği Sağlama:

Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alışverişi yaparak iş birliği zemini oluşturabilmelidir.

Program ve İçerik Bilgisi

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

A1. Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri:

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

A2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi:

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

A3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme:

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

Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri

Genel yeterlilikler tüm öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri gösterirken, özel alan yeterlikleri her öğretmenin branşına göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi sürecinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı'nca özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi çalışmalarına 16 Haziran 2004-22 Haziran 2004 tarihleri arasında Başkent Öğretmen Evi'nde ulusal ve uluslararası uzmanların, MEB personelinin ve 16 branştan öğretmenlerin katılımıyla başlanmıştır (MEB, 2008).

Öğretmenlik özel alan yeterlikleri belirlenirken; Türkçe öğretmenliği sınıf öğretmenliği okul öncesi öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, müzik öğretmenliği, yabancı dil öğretmenliği, fen ve teknoloji öğretmenliği, teknoloji tasarım öğretmenliği, beden eğitimi öğretmenliği, görsel sanatlar öğretmenliği, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, zihinsel engelliler öğretmenliği, bilişim teknolojileri öğretmenliği alanlarına ait yeterlikler belirlenmiştir. Her branşa yönelik özel alan yeterlikleri, yeterlik alanları ve yeterlik maddeleri şeklinde hazırlanmıştır. Bu yeterlik maddelerinin A1, A2, A3 olmak üzere

düzeyle ayrılmış ifadeleri yer almaktadır. Özel alan yeterliklerinin açıklanmasında, yeterlik alanı, yeterlikler ve performans göstergeleri gibi ifadelerden yararlanılmıştır (MEB, 2008).

Yeterlik alanı, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri kapsayan ana konulardır. Öğretmenlerin yeterlikle ilgili sahip oldukları davranış düzeyleri aşamalı şekilde hazırlanarak “performans göstergeleri” oluşturulmuştur. Performans göstergeleri “A1 Düzeyi, A2 Düzeyi, A3 Düzeyi” şeklinde üç aşamaya ayrılmıştır. Performans gösterge düzeyleri MEB tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

A1 Düzeyi:

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

A2 Düzeyi:

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

A3 Düzeyi:

Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip olan öğretmen, özgün yorumuna dayalı yeni uygulamalarla alanına katkı sağlayabilir; meslektaşları, veliler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla sürekli iş birliği yapabilir (MEB, 2008, s:42).

Bu düzeyler arasında aşamalı bir sistem vardır. Bu durum bir öğretmenin A3 düzeyindeki yeterliğe sahip olabilmesi için A1 ve A2 düzeylerindeki yeterliklere sahip olması gerektiğini ifade eder. Görüldüğü üzere her branş için özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini konu alan bu çalışmada, Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine ayrıntılı şekilde yer vermekte fayda vardır.

Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmenlerin kendi alanında gelişimini sağlamak için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren yeterlikler a. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, b. *Özel Alan Yeterlikleri* olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir (MEB, 2008). “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”, Türkçe derslerindeki verimliliğin artırılması, Türkçe öğretmenlerinde bulunması gereken temel niteliklerin belirlenmesi amacıyla Talim ve Terbiye Kurulu’nun 06.05.2008 tarih ve 00360 sayılı yazısı ile yürürlüğe girmiştir. “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nde ilgili alan öğretmenlerinin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar yer almaktadır. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinde her bir yeterlik için A1, A2, A3 olarak düzenlenen performans göstergeleri belirlenmiştir (MEB, 2008 s. 42-43).

Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri; yeterlik alanları, kapsam yeterlikler ve performans göstergelerinden oluşmaktadır. Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri’nde 5 yeterlik alanındaki 25 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 165 performans göstergesi bulunmaktadır. Aşağıda yeterlik alanlarının içerikleri hakkında kısaca bilgi verilmiştir (MEB, 2008).

Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme

Bu alan; Türkçe öğretim sürecini planlama, uygun ortamlar düzenleme, materyal ve kaynakları kullanabilme ile teknolojik kaynaklardan yararlanma olmak üzere 4 yeterliği kapsamaktadır. Bu yeterliklere ilişkin A1 düzeyinde 6, A2 düzeyinde 7 ve A3 düzeyinde 6 olmak üzere toplam 19 performans göstergesi yer almaktadır.

Dil Becerilerini Geliştirme

Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilmeyi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilmeyi, özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik etkinlikler yapabilmeyi, Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerini yansıtabilmeyi içermektedir. Bu kapsamda 9 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin A1 düzeyinde 21, A2 düzeyinde 25 ve A3 düzeyinde 23 olmak üzere toplam 69 performans göstergesi bulunmaktadır.

Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme

Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin gelişimlerini belirleme için yapılan ölçme değerlendirmeye yönelik uygulamaları, ölçme sonuçlarına göre geri bildirim vermeyi ve ölçme sonuçlarını uygulamalarına yansıtılabilmeyi kapsamaktadır. Bu yeterlik alanı; 4 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin A1 düzeyinde 9, A2 düzeyinde 9 ve A3 düzeyinde 9 olmak üzere toplam 27 performans göstergesinden oluşmaktadır.

Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma

Türkçe öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği yapabilmeyi, okulun kültür ve öğrenme merkezi olmasını sağlayabilmeyi, toplumsal liderlik yapabilmeyi, ulusal bayram ve törenlere yönelik uygulamaları kapsamaktadır. 5 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin A1 düzeyinde 9, A2 düzeyinde 9 ve A3 düzeyinde 7 olmak üzere toplam 25 performans göstergesi bulunmaktadır.

Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama

Bu yeterlik alanı; öğretmenin mesleki yeterlikleri belirleyebilme, kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme, bilimsel araştırmalarda yararlanabilme durumunu içermektedir. 3 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin A1 düzeyinde 7, A2 düzeyinde 8 ve A3 düzeyinde 8 olmak üzere toplam 23 performans göstergesi vardır.

Bu özel alan yeterlikleri Türkçe öğretmenlerinden, eğitim-öğretim ortamını amaçlara uygun bir şekilde planlamayı ve bu planlamaları yaparken materyal hazırlama, kaynaklardan yararlanmak gibi faaliyetleri gerçekleştirmelerini bekler. Türkçe dersi kapsamında dil becerilerinin geliştirilmesi ve dil gelişiminin izlenip değerlendirilmesini de kapsar. Özel alan yeterlikleri Türkçe öğretmenin sadece okul içi etkinlikleriyle sınırlı kalmaz. Aynı zamanda okul, aile ve toplumla iş birliği yapılmasını da bekler. Türkçe öğretmenliği ve diğer öğretmenlik branşları için yeterlik alanlarının belirlenmesi ve yeterliklere ne oranda sahip olduklarının tespit edilmesi hem eğitim-öğretim faaliyetlerine yön vermesi açısından hem de öğretmenlik mesleğinin kaynağı olan fakültelere yön vermesi açısından önemlidir.

Öğretmenlik Mesleği Alan Yeterliklerinin Belirlenmesinin Öğretmen Yetiştirme Programlarına Etkisi

Yeterlik algıları amaçlar üzerinde etkili olduğu için güdülenmeyi etkilemektedir. Kuvvetli yeterlik inançları bireyin üzerinde başarı yönünden etkili olmaktadır. Her alanda gelişme ve değişimlerin vazgeçilmez olduğu günümüzde bütün kurumlar kendilerini yenilemek ihtiyacındadır. Eğitimle ilgili kurumların da kalitesinin kontrol edilerek geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitimde en önemli öğelerden birisi öğretmendir. Öğretmenin rolleri zaman içinde değişmiş ve değişmeye de devam edecektir. Öğretmenlik mesleği ne tür gelişmeler yaşanırsa yaşansın var olmayı sürdürecektir. Aynı zamanda, öğretmenlerin kalitesi eğitim kurumlarının kalitesini de arttıracaktır. Bu anlamda öğretmen yetiştirmeye gereken önemin verilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarının kendini sürekli geliştiren, değiştiren bireyler olarak yetiştirmesi şarttır. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımı ihtiyaç duyulan öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin yeterlik algılarının incelenmesi sonucunda olumlu ve olumsuz yönlerin ortaya koyulması öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili sorunların çözülmesinde katkı sağlamaktadır.

Öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesi ve incelenmesinin, öğretmen yetiştirme programlarına etkisinin önemi büyüktür. Yeterliklerin belirlenmesi öğretmen yetiştirme programlarına yön vermesi açısından önemlidir. Öğretmen yetiştirme programları güncellenen öğretmenlik mesleği yeterliklerine göre kendini revize etmelidir. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin yolu öğretmen yeterliklerine uygun öğretmen yetiştirme programlarından geçmektedir. Öğretmenlerin temel yeterliklere sahip olması öğrencilerin başarılarını arttırmanın kişisel gelişimlerini sağlamalarının anahtarlarından biridir. Bu sebeple çok hızlı bir şekilde değişen dünyada öğretmenlerin gelişimini teşvik etmek, yeterliklerini, yeteneklerini artırmak hayati öneme sahiptir.

Öğretmen yeterliği, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Diğer meslek alanlarında olduğu gibi öğretmenlere ilişkin nitelik ya da yeterliklerin bilinmesi; öğretmenlik mesleğinin tanınması, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, öğretmen performansının artırılması ve öğretmenlik mesleğine uygun nitelikte öğretmen yetiştirilmesinin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarında zorunlu ve seçmeli derslerin ve ders içeriklerinin

belirlenmesinde, derslerde kullanılacak materyallerin tasarımında, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, fakülte-okul iş birliğinin sağlanmasında, öğretmen yetiştirme süreçlerinin planlanmasında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yol gösterici olacaktır (MEB, 2017). Böylelikle öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden fakülte ve bölümlerdeki öğrencilere yeterlikler kapsamında belirlenmiş olan bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılabilir ve eğitim öğretim sistemimizde yer alacak öğretmenlerin yetkinliklerini arttırmak suretiyle genel bir kalite artışı sağlanacaktır.



BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bağcı (2007) “Türkçe Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Yeterlilik Düzeyleri” adlı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki, kültürel ve bilgi bakımından yeterliliklerini tespit etmeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma, Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerine anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yönden yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya (2007) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının sahip olması gereken yeterlikleri ne seviyede sahip oldukları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının neler olduğunu araştırılmıştır. Araştırma, Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 4. sınıf öğrencilerine anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmen yetiştirme programının uygulanmasında daha titiz davranmayı, öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçlarını önceden tespit etmeyi, biçimlendirici ve yetiştirici değerlendirmenin sık sık yapılmasının gereğini ortaya koymuştur.

Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları” adlı çalışmada 342 Türkçe öğretmeni adayından görüş alınarak yapılan ve Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından

incelenmesini amaçlayan bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarındaki yeterlik algılarının yeterli olmadığı, Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme” yeterliklerine yönelik algılarında “cinsiyet, mezun oldukları lise türü, devam etmekte oldukları programı tercih sıraları, not ortalamaları” bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada 7 ayrı üniversiteden 289 Türkçe öğretmeni adayının görüşleri doğrultusunda, Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim sürecini planlama ve düzenleme boyutunda “yeterli” olduklarını ($X=4.05$), dil becerilerini geliştirme boyutunda “tamamen yeterli” olduklarını ($X=4.26$), dil gelişimini izleme ve değerlendirme boyutunda “yeterli” olduklarını ($X=4.12$), okul, aile ve toplumla işbirliği yapma boyutunda “yeterli” olduklarını ($X=4.0$), Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama boyutunda “yeterli” olduklarını ($X=4.09$) tespit etmişlerdir. Ayrıca özel alan yeterlik algılarında cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, bölümü tercih sırası ve akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık olmadığı; ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin yeterlik algılarının birinci öğretimdeki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

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

Özlük (2010) “Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (Kırıkkale ili Örneği)” adlı çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Kırıkkale ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ve liselerde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oluşturmuştur. Elde edilen bilgilere göre Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma

durumlarına katılım düzeyleri genel olarak yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan bölüm ve hizmet süresi değişkenlerine göre Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yılmaz (2010) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları” adlı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerinin ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline ve Akademik Genel Not Ortalamasına (AGNO) göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla 2009-2010 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümlerine 89’u erkek, 52’si kız olan 141 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine “yeterli” düzeyde sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, özel alan ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline göre farklılaşmadığı fakat AGNO faktörünün belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Maltepe (2011) “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmada veriler, Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinde yer alan 5 ana yeterlik alanı ve 25 alt yeterlikten yararlanılarak oluşturulan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılanların yarıdan fazlasının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlik alanlarının tümünde kendisini “yeterli” gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Şengül (2012) “Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri: Bir Durum Belirleme Çalışması” adlı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ne sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma örneklemini 2011-2012 öğretim yılında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından ortaya konan istatistikî bölge birimi sınıflandırmasına göre 12 istatistikî bölge biriminden birer il olmak üzere, toplam 12 ilde (İstanbul, Çanakkale, Aydın, Bursa, Ankara, Adana, Nevşehir, Zonguldak, Giresun, Kars, Elazığ, Şanlıurfa) görev yapan 579 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak MEB’in hazırladığı Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri’ndeki 5 ana yeterlik alanı ve bu alanlarda yer alan 25 alt yeterlikten yararlanılarak oluşturulan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ne ilişkin genel ortalama göre ($\bar{X}=3,22$), Türkçe

öğretmenlerinin “kısmen yeterli” oldukları belirlenmiştir. Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemede “yeterli” oldukları ($\bar{X}=3,74$); öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede “yeterli” oldukları ($\bar{X}=3,44$); öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede “kısmen yeterli” oldukları ($\bar{X}=2,90$); okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada “kısmen yeterli” oldukları ($\bar{X}=3,13$) Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamada “kısmen yeterli” oldukları ($\bar{X}=2,91$) belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, eğitim fakültesi mezunlarının fen–edebiyat fakültesi mezunlarına oranla, yüksek lisans mezunlarının lisans mezunlarına oranla, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ve illerde ve ilçelerde görev yapan öğretmenlerin köylerde ve beldelerde görev yapan öğretmenlere oranla daha yeterli olmaları araştırmanın diğer önemli bulgularıdır.

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

Selçuk (2013) Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla ili örneği) başlıklı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile özel alan yeterlilikleri arasındaki ilişki, farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapan, Muğla ili genelindeki 132 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 165 sorudan oluşan Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği ve 51 sorudan oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde ve özel alan yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların özel alan yeterliliğinde erkeklere göre daha başarılıdır. Eleştirel düşünme eğiliminde de kadınlar lehine çok az da olsa farklılık vardır. Bunun yanında eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğretmenlerin, özel alan yeterlilikleri de yüksek bulunmuştur.

İskender, Yiğit ve Bektaş (2015) “Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Yönelik Görüşlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemesi amaçlanmıştır. Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüş Anketi” ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Trabzon ilinde görev yapan 101 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin beş farklı yeterlik alanında da kendilerini yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Türkçe öğretmenliğinden farklı alanlarda da özel alan yeterliği çalışmaları vardır. Diğer alanlardaki çalışmalara yer verilmesi bu çalışmaya ışık tutması açısından önemli olabilir.

Kahramanoğlu, Ay (2013) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi” adlı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının cinsiyet, bölümü tercih etme sıralamaları, I. ve II. öğretim olma durumları, akademik ortalamaları değişkenleri açısından incelenmesi ve yeterlik algıları arasındaki ilişkileri ortaya koyma amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 188 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, beşli likert türünde 39 maddeden ve 8 faktörden oluşan Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının cinsiyete göre değişmediği, adayların bölümü tercih etme sıralamalarına göre puanlar arasında anlamlı farklılığın olmadığı, adayların I. ve II. öğretim olma durumlarına göre I. öğretim lehine anlamlı farklılık olduğu ve akademik başarılarına göre de puanlar ortalamaları arasında anlamlı derecede farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının genel olarak “yeterli” seviyesinde olduğu görülmüş ve yeterlik algıları puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu ortaya konmuştur.

Karademir (2013) “Coğrafya Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisi Yeterlikleri” adlı çalışmada coğrafya öğretmen adaylarının alanlarına yönelik yeterlik düzeylerini ortaya koymaktır. Araştırma evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar döneminde dört farklı üniversitede 4. ve 5.sınıf toplam 252 coğrafya öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Coğrafya Öğretmen Adaylarının

Özel Alan Bilgisi Yeterlikleri” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, coğrafya öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerinin, öğrenim gördükleri üniversite, sınıf, yaşanılan yerleşim birimi, arazi çalışmalarına katılım, coğrafı yayınları takip etme, akademik not değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu, cinsiyet, mezun olunan okul türü gibi değişkenlerin etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kararmaz, Aslan (2014) “İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi” adlı çalışmada İngilizce öğretmelerinin özel alan yeterliklerine ilişkin algılarını ve bu algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Zonguldak merkez ve ilçelerinde devlet ve özel okullarda kadrolu olarak görev yapan 437 İngilizce öğretmeni örneklemini ise 195 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın sonunda İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin yeterlik algılarında hizmet-içi eğitim alma ve kıdem yılı değişkenlerine göre yeterlik alanlarının hiçbirinde anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre Dil Becerilerini Geliştirme ve Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma yeterlik alanında kadın öğretmenler lehine; mezun olunan okul türü değişkenine göre Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme yeterlik alanında eğitim fakóltesinden mezun olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bozkurt (2015) “Tarih Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada tarih öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni belirlenen dört farklı üniversitenin eğitim fakólterinin tarih öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 337 öğretmen adaydır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan “Tarih Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan sonuçlara göre; tarih öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının cinsiyete göre değişmediği, adayların bölümü tercih etme sıralarına ve akademik başarılarına göre puanlar arasında anlamlı farklılığın olmadığı ancak adayların sınıf düzeylerine göre ortalamaları arasında anlamlı derecede farklılık olduğu görölmüştür. Tarih öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının genel olarak “yeterli” seviyesinde olduğu görölmüş ve yeterlik algıları puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu ortaya konmuştur.

Akdağ (2016) “Bilişim Teknoloji Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliklerinin eşitli Değerşkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma bilişim teknolojileri öğretmen

adaylarının özel alan bilgisi yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma İnönü Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 171 son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının, yeterliklerin genelinde “oldukça yeterli” oldukları sonucuna varılmıştır. Yeterlik düzeylerinde cinsiyet, bölümü isteyerek seçme durumu, mezun olunan lise ve üniversite değişkenlerine göre farklılaşma gözlenirken, bölüm tercih sırası ve öğretmenlik yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Eble (1985) İlköğretim öğretmenlerinin farklı türdeki yeterlikleri üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sözlü iletişim kurma yeterlikleri kadar, yazılı iletişim kurma yeterliklerinin de önemli olduğu ve ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde drama, şiir ve diğer edebiyat etkinliklerinin de programlarda yer alması gerektiği sonucuna ulaşmıştır (Eble’den aktaran Gönüllü, 2009).

Jones (1985)’in, Atlanta eyaletinde on ortaokulda görevli öğretmenlerin yeterlik algılamalarına ilişkin yaptığı araştırmada öğretmenlik sertifikası eğitimi alan öğretmenlerin yeterlik algılamalarının sertifika almayanlardan daha yüksek olduğu, ortaokullarda okutulan bir dersin özel eğitimini alan öğretmenlerin yeterlik algılamalarının hiç almayanlardan daha yüksek olduğu, lise deneyimli öğretmenlerin ise meslekte deneyimleri arttıkça yeterlik algılamalarında azalma olduğu ortaya çıkmıştır (Jones’ten aktaran Akar, 2007).

Dewalt (1986) yaptığı araştırmada öğretmen yeterlikleri ile öğretmen yetiştirme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğretmen yeterliklerini 12 kategoriye ayırmış ve araştırmasını bunlar üzerinde yapmıştır. Sonuçta öğretmenlik sertifikası eğitiminden geçen öğretmenlerin yeterliklerinin duyuşsal ortam ve bireysel farklılıklar kategorisinde sertifika eğitimi ve staj yapmayan öğretmenlerin yeterliklerinden anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın sertifika eğitimi almayan öğretmenlerin sorumluluk ve soru sorma becerisi kategorilerindeki yeterlikleri sertifika eğitimi alanlardan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Diğer sekiz kategoride öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı farklılıkların olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada staj yapan öğretmenlerle, staj yapmayan

öğretmenlerin 12 kategorideki yeterlikleri arasında anlamlı farkların olmadığı ortaya çıkmıştır (Dewalt'tan aktaran Akar, 2007).

Barnes ve Taylor (1988) tarafından yapılan çalışmada, 5 ilkokulda 50 personel ve 5 başöğretmene anket uygulanarak ve röportaj yapılarak öğretmen yeterliği ve uzmanlığı araştırılmıştır. Öğretmen uzmanlığının daha da esnetilerek, sınıf öğretmenin bilgi becerileri ve ilgilerindeki eksiklikleri kapatmada öğretmenlerin kendi yeterlik alanlarında kullanımının gerekli ve arzulan bir durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Barnes ve Taylor'dan aktaran Aytekin, 2016).

Youyan, Hoon, Kienfie, Shun ve Leng (2013) didaktik (geleneksel) öğretim uygulaması ve yapılandırmacı öğretim uygulanmasında öğretmen yeterliği rollerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğretmen yeterliği ve yapılandırmacı yaklaşım arasındaki pozitif korelasyonun, öğretmen yeterliği ve geleneksel öğretim arasındaki korelasyondan daha güçlü olduğunu bulmuştur (Youyan vd. aktaran Ağırman, 2016).

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmalarda, öğretmenlerin özel alan yeterlikleri farklı açılardan incelenmiştir. İncelenen tüm çalışmaların literatüre katkı sağladığı söylenebilir. Bununla beraber Türkçe öğretmenliği alanında özel alan yeterliği konusunda nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algıları hem nicel yöntemle hem de nitel yöntemle beraber ele alınmıştır ve sonuçlar arasındaki uyum incelenmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine göre kendilerini yeterli görme düzeylerinin incelendiği bu çalışmada nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanılması olarak sağlayan karma araştırma deseni kullanılmıştır (Yıldırım&Şimşek, 2013, s.352). Karma model araştırmalarında nicel ve nitel veri toplama araçlarının güçlü yanlarının kullanılması her iki veri toplama aracının avantajlı yönlerini kuvvetlendirir. Ayrıca araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması iki yöntemi de ayrı bütüncül bir anlayış sağlayarak araştırılan durumun çeşitli yönlerini açıklamaktadır (Creswell, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Afyonkarahisar ilinde görev yapan 400 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel verileri toplamak için çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflendiği için örneklem seçmeden çalışma evrenine ulaşmaya çalışılmıştır. Bu nedenle örneklem seçilmemiştir. Araştırma verileri toplanırken 312 öğretmene ulaşılmıştır.

Nitel verilerde çalışma grubunun oluşturulmasında amaçsal eleman örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde ise amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların incelenmesidir (Yıldırım&Şimşek, 2011, s. 107-112). Nitel veriler için ölçüt örnekleme yöntemine göre

20 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Söz konusu 20 öğretmenin belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler nicel boyut için de esas alınan cinsiyet kıdem, görev yapılan yer olarak belirlenmiştir. Çünkü, nitel ve nicel verileri karşılaştırmak amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veriler toplamak amacıyla farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, “Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Algı Ölçeği” kullanılarak elde edilecektir. Ölçek maddeleri, MEB (2008)’in belirlediği “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” esas alınarak oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Buna göre 5= Kesinlikle yeterliyim, 4= yeterliyim, 3= kısmen yeterli/kısmen yetersizim, 2= Kendimi geliştirmeliyim, 1= Kesinlikle kendimi geliştirmeliyim biçiminde aralıklar oluşturulmuştur. Ölçekte 54 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddeler MEB tarafından Türkçe öğretmenleri için belirlenen yeterlik maddeleri olduğu için bir geçerlik güvenirlik çalışması yapılmamıştır. Çünkü resmi bir kurum tarafından şu anda geçerli olan yeterlik maddeleri olarak işlevsel biçimde kullanılıyor olması geçerli olduğunun bir kanıtı kabul edilebilir.

Nitel Veri Toplama Aracı

Nitel verileri toplamak için ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracının oluşturulurken öncelikle görüşme için alan yazın taraması ile ön hazırlık yapılmıştır. Araştırmanın amacına göre MEB öğretmen yeterlikleriyle ilişkilendirilmiş temalar belirlenmiş ve görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur (geçerlik). Daha sonra görüşme formunu deneme amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda sorular gözden geçirilmiş ve asıl görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları yazılı hâle getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik çalışması: Nitel veri toplama aracı olarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu için geçerlik çalışması uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Bu amaçla görüşme formu iki uzman tarafından (amaca uygunluk açısından) incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Güvenilirlik içinse iki aşamalı bir süreç izlenmiştir:

İç güvenirlilik: Görüşme sorularının daha etkili biçimde ifade edilmesi amacıyla nitel araştırma konusunda deneyimli kişilerden görüş alınması önerilmektedir (Yıldırım&Şimşek, 2011, s.137). Bu bağlamda görüşme formları iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Tema ve kodlar iki uzmanın görüşü “kodlayıcılar arası güvenirlilik” hesaplaması yapılarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenirlilik $[uzlaşılan\ kodlar / (uzlaşılan + uzlaşılmayan\ kodlar)] \times 100$ formülü (Miles & Huberman, 1994: 64) ile hesaplanmış ve sonuç olarak %100 olarak belirlenmiştir($[137 / (137 + 0) \times 100 = 100]$). Belirlenen değerin %100 çıkmasının nedeni kodlar açısından ortaya çıkan az sayıda görüş farklılığının da üç uzmanın ortak çalışmaları ile giderilmiş olmasından kaynaklanmaktadır.

Dış güvenirlilik: (teyit edilebilirlik): Araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceği olarak tanımlanabilir. Bunu sağlayabilmek için araştırma bulgularının açık biçimde raporlandırılması, araştırmaya katılanların ve tüm veri kaynaklarının açık biçimde belirtilmesi gerekir (Yıldırım&Şimşek, 2011). Bu esaslar çerçevesinde araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak için öncelikle yarı yapılandırılmış veri toplama aracının oluşturulması, verilerin görüşme yöntemi ile nasıl bir ortamda elde edildiği ve veri çözümlemesinin içerik analizi ile nasıl çözümlendiği detaylı açıklanmıştır. İçerik analizi ile ulaşılan verilerin analiz aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ortaya koyulan verilerle açık bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Araştırmada farklı görüşler ve alternatif açıklamalar da verilerin yorumlanmasında dikkate alınmıştır. Ayrıca ham veriler başkalarının inceleyebilmesi için uygun bir biçimde saklanmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin çözümlemesinde verilerin cinsine göre uygun veri çözümleme teknikleri uygulanmıştır. Buna göre nicel verilerin analizinde değişkenlerin dağılımları frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi çözümlemelerle analiz edilmiştir.

Bağımsız değişkenlere göre bağımlı değişkenlerdeki değişimlere ilişkin karşılaştırmalı analizlerde öncelikle dağılımların normalliği belirlenmiş ve bu sonuca göre parametrik ya da parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin daha yakından incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşmak için içerik analizinden yararlanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında öncelikle görüşme formundan elde edilen veriler yazılı hâle getirilmiş, temalara göre metinlerin analizi yapılmış, orijinal kelimelerin çeteleme tutma işlemi sonucunda verilerin kodlanması yapılmış, temalar içine yerleştirilen kodlardan oluşan tablolar hazırlanmış ve düzenlenmiş, frekanslar hesaplanmış, tema ve kodlara ilişkin uzman görüşü alınmıştır (güvenirlilik) daha sonra da araştırma sonuç tabloları yazılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde bulgular araştırmanın alt amaçları esas alınarak ele alınmıştır. Buna göre elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, “Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algıları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu amaçla öncelikle dağılımların normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlik Algılarına İlişkin Dağılımların Normalliği Testi

Kolmogorov-Smirnov		
K-S	Sd	P
0,229	312	0,000*

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 312 öğretmenin özel alan yeterlik algı düzeylerini belirlemek için öncelikle Kolmogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi uygulanmıştır. Dağılımın normal olmadığı belirlendiği için ($K-S_{(312)} = 0,229$; $p < 0.05$), grup ortalama değeri olarak medyan esas alınmıştır. Medyan parametrik olmayan bir istatistik alettir. Eğer veri dağılımı normal değilse daha güçlü bir merkezi konum ölçüsü olan

medyandan yararlanılabilir (Taşpınar, 2017). Bundan yola çıkarak bu araştırmada da elde edilen veriler medyan esas alınarak yorumlamaya çalışılmıştır. Buna göre tüm grubun 4,00 ortanca değeri ile Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri konusunda kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Bunun yanında dağılım normal olmadığı için Türkçe öğretmenlerinin ölçekte yer alan her maddeye ilişkin görüşleri medyan değerleri esas alınarak yorumlanmıştır. Elde edilen verilere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Konusunda Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

No	Yeterlilik maddesi	Medyan
A. TÜRKÇE ÖĞRETİM SÜRECİNİ PLANLAMA VE DÜZENLEME		
A1: Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme.		
1	Öğretim sürecini, Türkçe programı doğrultusunda, öğrencilerin tamamının dil gelişim düzeylerine, öğrenme stillerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenleyerek kullanabilirim.	4,00
A2: Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme.		
2	Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bütün öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını artırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluşturabilirim.	4,00
3	Bütün öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle öğrenme amaçlı etkileşimlerini geliştiren okul içi ve okul dışı çoklu öğrenme ortamları düzenleyebilirim.	4,00
A3: Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme.		
4	Öğretim sürecinde kullandığı materyalleri kullanışlılığı, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirir veya özgün materyaller hazırlayabilirim.	4,00
5	Türkçe öğretiminde içeriğe, öğrenci düzeyine ve çevre koşullarına uygun materyalleri ve kaynakları geliştirme konusunda bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşabilirim.	4,00
A4: Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme.		
6	Öğrencilerin Türkçe öğretiminde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları eleştirel gözle değerlendirerek etkin kullanımlarını sağlayabilirim.	4,00
B. DİL BECERİLERİNİ GELİŞTİRME		
B1: Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme.		
7	Öğrencilerin dili farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlayabilirim.	4,00
8	Meslektaşlarımla iş birliği yaparak tüm öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleyebilirim.	4,00
9	Öğrencilere yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırabilirim.	4,00
B2: Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme.		
10	Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi dinleme/izleme becerilerini değerlendirmesini alışkanlık haline getirmelerini sağlayabilirim.	4,00
11	Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına	

	yardım edebilirim.	
B3: Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme.		
12	Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını sağlayabilirim.	4,00
13	Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi konuşma becerilerini değerlendirmeyi alışkanlık haline getirmelerine rehberlik edebilirim.	4,00
B4: Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme.		
14	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için meslektaşlarımla iş birliği yapabilirim.	4,00
15	Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı etkinlikler düzenleyebilirim.	4,00
16	Öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik edebilirim.	4,00
17	Ailelerle ve meslektaşlarımla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleyebilirim.	4,00
B5: Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme.		
18	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik meslektaşlarımla iş birliği yapabilirim.	4,00
19	Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları ürünleri, okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları, yayınlamaları konusunda onlara rehberlik edebilirim.	4,00
B6: Anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme.		
20	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 yapabilirim.	4,00
21	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak kullanabilirim.	4,00
22	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemek ve gelişimlerini izlemek amacıyla kullandığım yöntemi ve elde ettiğim sonuçları meslektaşlarımla paylaşabilirim.	4,00
B7: Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme.		
23	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 meslektaşlarımla paylaşabilirim.	4,00
24	Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda ailelerle, özel eğitim öğretmeniyle ve ilgili uzmanlarla sürekli iş birliği yaparak yeni öğrenme hedefleri belirleyebilirim.	4,00
B8: Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme.		
25	Öğretim süreci ve günlük iletişimimde her zaman öz güvenim tam, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen gösterebilirim.	4,00
26	Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya ilişkin meslektaşlarımla ve öğrencilerimin görüş ve önerilerini her zaman duyarlılık gösterebilirim.	4,00
27	Öğretim süreci ve günlük iletişimimde beden dilini etkili kullanabilirim.	4,00
28	Yazılı materyalleri hazırlarken Türkçenin doğru ve etkin kullanılması konusunda meslektaşlarına rehberlik edebilirim.	4,00
B9: Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilirim.		
29	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilirim.	4,00

C. DİL GELİŞİMİNİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME

C1: Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme.

30	Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki bütün kazanımlara yönelik olarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlayabilirim.	4,00
31	Türkçe öğretiminde her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla ölçme-değerlendirme yapmayı amaçlayabilirim.	4,00
32	Öğrencilerin sürekli dil gelişimini sağlamak ve değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirleyebilirim.	4,00

C2: Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme.

33	Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanabilirim.	4,00
34	Türkçe öğretiminde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşabilirim.	4,00
35	Kullanılabilirliği, geçerliliği ve güvenilirliği uygun ölçme değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlayabilirim.	4,00

C3: Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme.

36	Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanabilirim.	4,00
37	İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini, Türkçe programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçlarını, öğretim stratejilerini verimliliğini değerlendirebilirim.	4,00

C4: Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalara yansıtabilme.

38	Değerlendirme sonuçlarına göre, ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirlemede rehberlik edebilirim.	4,00
----	---	------

D. OKUL, AİLE VE TOPLUMLA İŞ BİRLİĞİ YAPMA

D1: Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme.

39	Sınıf ve okul içi/dışı etkinliklerinin düzenlenmesinde ve öğrencilerin gelişiminin izlenmesinde ailelerle sistematik olarak iş birliği yapabilirim.	4,00
----	---	------

D2: Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme.

40	Okullar arası iş birliği yaparak öğrencilerin ulusal bayram ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilirim.	4,00
----	--	------

D3: Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme.

41	Diğer okullarla iş birliği içinde bayram ve tören organizasyonları yapabilirim.	4,00
----	---	------

D4: Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme.

42	Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelmesinde yakın ve/veya uzak çevresindeki kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilirim.	4,00
43	Öğrenci, aile ve öğretmenlerin katıldığı öğrenen topluluklar oluşumunu destekleyen ortamlar hazırlayabilirim.	4,00

D5: Toplumsal liderlik yapabilme.

44	Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik projeleri toplumla birlikte gerçekleştirebilirim.	4,00
45	Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı etkinlikleri farklı çevrelerle paylaşabilirim.	4,00
46	Milli, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin	4,00

içselleştirilmesini sağlayacak farklı çevrelerle iş birliği yapabilirim.		
E. TÜRKÇE ALANINDA MESLEKİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA		
E1: Mesleki yeterliklerini belirleyebilme.		
47	Mesleki yeterliklerini belirlerken veli, öğrenci, meslektaş ve yönetici görüşlerinden yararlanabilirim.	4,00
E2: Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme.		
48	Sanat alan/alanlarında aldığım eğitim doğrultusunda etkinlikler düzenleyerek çevremle paylaşabilirim.	4,00
49	Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerde bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak yer alabilirim.	4,00
50	Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceğim arşiv oluşturabilirim.	4,00
51	Farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyabilirim.	4,00
52	Alanla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapabilirim.	4,00
53	Konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilirim.	3,00
E3: Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme.		
54	Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış Türkçeye yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koyabilirim.	4,00

Tabloda görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri bir yeterlik dışında diğer yeterliliklerde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedirler (M=4). “Konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilirim” yeterliği alanında öğretmenler kendini kısmen yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Buna göre “Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme” yeterliliği kapsamında yer alan “öğretim sürecini öğrencilerin gelişim düzeyine göre düzenleme konusunda kendilerinin yeterli olarak değerlendirmişlerdir. “Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme” konusunda öğrenme ortamlarını öğrencilerin gereksinimlerine göre ve aktif katılımlarını sağlayacak biçimde düzenleme ve okul içi ve okul dışı çoklu öğrenme ortamları düzenleyebilme açılarından da yeterli oldukları düşüncesindedirler. “Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme” konusundaki yeterlikler açısından bakıldığında ise öğretmenler materyalleri özelliklerini dikkate alarak zenginleştirme, uygun materyal geliştirme ve kaynak geliştirme konusunda diğer öğretmenlerle deneyimlerini paylaşma açısından da yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algıları cinsiyetlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu ölçeğin bütünü ve alt boyutları dikkate alınarak cinsiyete göre görüşler karşılaştırılmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Ölçeğin Bütünü Açısından İncelenmesi

Öncelikle ölçeğin bütününe ilişkin görüşler öğretmenlerin cinsiyetleri dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Cinsiyetlere Göre Analizi

Grup	n	Kolmogorov-Smirnov		Medyan	Sıra ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy. r
		KS	p			U	p	
Kadın	166	0,307	0,000*	4,00	152,95	11529,500	0,435	...
Erkek	146	0,272	0,000*	4,00	180,53			

*p<0,05

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla öncelikle dağılımın normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. ($KS_{kadın}=0,307$, $KS_{erkek}=0,272$; $p<0,05$) Buna göre yapılan Mann Whitney U işlemi sonucunda Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algılarının cinsiyetlere göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Her iki cinsiyetinde medyan değerleri incelendiğinde ($M_{kadın}=4,00$; $M_{erkek}=4,00$) Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecini Türkçe programına uygun şekilde ve öğrenme ortamını da öğrenci ihtiyaçlarına göre planlayabilme, okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları düzenleyebilme, öğretim sürecinde kullanılan materyallerin kullanılabilirliğini, geçerliğini değerlendirip özgün materyaller hazırlayıp bu bilgi ve deneyimleri de meslektaşlarıyla paylaşabilme, ihtiyaç duyulan teknolojik kaynakları eleştirel gözle değerlendirip inceleme yeterlikleri açısından kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Ölçeğin Alt Boyutları Dikkate Alınarak Cinsiyete Göre Analizi

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ölçeğinde beş alt boyut yer almaktadır. Her biri anlamlı bir bütün olan bu boyutlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin algıları cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8

Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Grup	n	Kolmogorov-Smirnov		Medyan	Sıra ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy.
		KS	p			U	p	
A. Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme								
Kadın	166	0,307	0,000*	4,00	152,95	11529,500	0,435	...
Erkek	146	0,272	0,000*	4,00	180,53			
B. Dil Becerilerini Geliştirme								
Kadın	166	0,272	0,000*	4,00	151,42	11275,500	0,280	...
Erkek	146	0,229	0,000*	4,00	162,27			
C. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme								
Kadın	166	0,293	0,000*	4,00	150,43	11110,000	0,178	...
Erkek	146	0,294	0,000*	4,00	163,40			
D. Okul Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma								
Kadın	166	0,290	0,000*	4,00	148,55	10799,000	0,82	...
Erkek	146	0,273	0,000*	4,00	165,53			
E. Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama								
Kadın	166	0,180	0,000*	4,00	154,53	11790,500	0,675	...
Erkek	146	0,194	0,000*	4,00	158,74			

*p<0,05

Türkçe öğretmenlerinin *öğretim sürecini planlama ve düzenleme* alt boyutuna ilişkin özel alan yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla öncelikle dağılımın normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. ($KS_{kadın} = 0,307$, $p < 0,05$; $KS_{erkek} = 0,272$; $p < 0,05$). Bu nedenle görüşler parametrik olmayan testlerden olan Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan işlem sonucunda Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algılarının cinsiyetlere göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Her iki cinsiyetinde medyan değerleri incelendiğinde ($M_{kadın} = 4,00$; $M_{erkek} = 4,00$) Türkçe

öğretmenlerinin öğretim sürecini Türkçe programına uygun şekilde ve öğrenme ortamını da öğrenci ihtiyaçlarına göre planlayabilme, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayabilme ve okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları düzenleyebilme açılarından her iki grup da kendilerini yeterli görmektedir. Bunun yanı sıra öğretim sürecinde kullanılan materyallerin kullanılabilirliğini, geçerliğini değerlendirip özgün materyaller hazırlayıp bu bilgi ve deneyimleri de meslektaşlarıyla paylaşabilme, ihtiyaç duyulan teknolojik kaynakları eleştirel gözle değerlendirip inceleme yeterlikleri açısından da hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin *dil becerilerini geliştirme* alt boyutuna ilişkin özel alan yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla öncelikle dağılımın normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. ($KS_{kadın}=0,272$ $p<0,05$; $KS_{erkek}=0,229$; $p<0,05$) Bu nedenle görüşler parametrik olmayan testlerden olan Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan işlem sonucunda Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algılarının cinsiyetlere göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Her iki cinsiyetin de medyan değerleri incelendiğinde ($M_{kadın}=4,00$; $M_{erkek}=4,00$) Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dili farklı amaç ve ortamlarda kullanmalarını sağlayarak bu yönde okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlerken meslektaşlar ile iş birliği yapabilme, öğrencilere yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru, etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırabilme açılarından her iki grup da kendilerini yeterli görmektedir. Bunun yanı sıra dört temel dil becerilerinden olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine yönelik öğrencilerin kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilme, yine aynı şekilde bu dil becerilerine yönelik strateji geliştirmeleri ve kullanmalarını sağlayabilme, bu becerileri kazandırırken meslektaşlar ve aileler ile iş birliği içerisinde olabilme, okul içi ve okul dışı etkinliklerle dil becerilerinin geliştirilmesini sağlama, öğrencilerin özellikle yazma ve konuşma alanında ortaya koydukları ürünleri farklı ortamlarda sunmalarını ve paylaşımlarını sağlayabilme açılarından da her iki grup kendilerini yeterli görmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüğü çektiklerini belirlemeye ve belirlerken de gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak kullanabilmeyi, yöntemi ve elde edilen sonuçları meslektaşlarla paylaşabilme, bu öğrencilerin gelişmelerini izlemeye yönelik olarak da rehber öğretmen, aile, uzman ve özel eğitim kurumları ile süreç boyunca iş birliği içerisinde olabilme yeterlikleri açısından hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler kendilerini yeterli görmektedir. Bunun yanında Türkçe öğretimini,

yöntem teknikleri, öğretim araçlarını ve ortamını özel gereksinimli veya özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrenciler için düzenleyebilme, ailelerle, özel eğitim uzmanlarıyla ve ilgili uzmanlarla iş birliği içersinde olarak yeni hedefler belirleyebilme, bu bilgi ve deneyimleri meslektaşlarla paylaşabilme açılarından her iki grup da kendilerini yeterli görmektedir. Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde ve günlük iletişimlerinde beden dilini etkili kullanabilme, öz güveni tam, demokratik ve hoşgörülü olabilmeyi, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma konusunda meslektaşların ve öğrencilerimin görüş ve önerilerini dikkate alabilme, aynı zamanda yazılı materyaller konusunda da Türkçenin doğru kullanımı açısından meslektaşlarına rehberlik edebilme açılarından hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler kendini yeterli görmektedir. Bunun yanı sıra Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilme konusunda da her iki grup kendini yeterli görmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin *dil gelişimini izleme ve değerlendirme* alt boyutuna ilişkin özel alan yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla öncelikle dağılımın normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir ($KS_{kadın}=0,293$, $p<0,05$; $KS_{erkek}=0,294$; $p<0,05$). Bu nedenle görüşler parametrik olmayan testlerden olan Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan işlem sonucunda Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algılarının cinsiyetlere göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Her iki cinsiyetinde medyan değerleri incelendiğinde ($M_{kadın}=4,00$; $M_{erkek}=4,00$) ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki bütün kazanımlara yönelik olarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlayabilme, öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla ölçme-değerlendirme yapmayı amaçlayabilme, öğrencilerin sürekli dil gelişimlerini ve değerlendirmelerini sağlamak için sistematik değerlendirme stratejileri belirleyebilme açılarından hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler kendilerini yeterli görmektedir. Bunun yanında öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanabilme ve bu bilgi deneyimleri meslektaşla paylaşıp iş birliği içersinde yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlayabilme açılarından da her iki grup kendilerini yeterli görmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin dil gelişimlerini farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanabilme ve bu izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre

öğrencilerin dil becerilerini, Türkçe programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçlarını, öğretim stratejilerini verimliliğini değerlendirebilme ve ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirlemede rehberlik edebilme açılarından hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler kendilerini yeterli görmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin *okul, aile ve toplumla iş birliği yapma* alt boyutuna ilişkin özel alan yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla öncelikle dağılımın normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir ($KS_{kadın} = 0,290$ $p < 0,05$; $KS_{erkek} = 0,273$; $p < 0,05$). Bu nedenle görüşler parametrik olmayan testlerden olan Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan işlem sonucunda Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algılarının cinsiyetlere göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Her iki cinsiyetinde medyan değerleri incelendiğinde ($M_{kadın} = 4,00$; $M_{erkek} = 4,00$) Türkçe öğretmenleri sınıf ve okul içi/dışı etkinliklerinin düzenlenmesinde ve öğrencilerin gelişiminin izlenmesinde ailelerle sistematik olarak iş birliği yapabilme, okullar arası iş birliği yaparak öğrencilerin ulusal bayram ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme ve yine diğer okullarla iş birliği içerisinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapabilme açılarından her iki grup da kendilerini yeterli görmektedir. Bunun yanı sıra okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelmesinde yakın veya uzak çevresindeki kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilme, öğrenci, aile ve öğretmenlerin katıldığı öğrenen topluluklar oluşumunu destekleyen ortamlar hazırlayabilme, çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik proje ve etkinlik hazırlayıp toplumla ve farklı çevrelerle paylaşabilme, milli, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin içselleştirilmesini sağlayacak farklı çevrelerle iş birliği yapabilme açılarından da hem kadın Türkçe öğretmenleri hem de erkek Türkçe öğretmenleri kendilerini yeterli görmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin *Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama* alt boyutuna ilişkin özel alan yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla öncelikle dağılımın normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. ($KS_{kadın} = 0,180$ $p < 0,05$; $KS_{erkek} = 0,194$; $p < 0,05$). Bu nedenle görüşler parametrik olmayan testlerden olan Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan işlem sonucunda Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algılarının cinsiyetlere göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Her iki cinsiyetinde medyan değerleri incelendiğinde ($M_{kadın} = 4,00$; $M_{erkek} = 4,00$) Türkçe

öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini belirlerken veli, öğrenci, meslektaş ve yönetici görüşlerinden yararlanabilme, sanat alanlarında alınan eğitim doğrultusunda etkinlikler düzenleyip çevre ile paylaşabilme, konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerde bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak yer alabilme, dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabilecek arşiv oluşturabilme açılarından her iki grup da kendini yeterli görmektedir. Bunun yanında farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyabilme, alanla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapabilme, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış Türkçeye yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koyabilme açılarından hem kadın Türkçe öğretmenleri hem de erkek Türkçe öğretmenleri kendilerini yeterli görmektedir. Ayrıca konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilme yeterliği açısından ise her iki grup da kendini kısmen yeterli görmektedir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacında yer alan “Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algılarını kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu ölçeğin bütünü ve alt boyutları dikkate alınarak öğretmenlerin kıdemlerine göre görüşleri karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri öncelikle 5 kategori olacak biçimde veriler toplanmış ancak 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen sayısı 17 olduğu için kategori birleştirmesi yoluna gidilmiştir. Buna göre kıdem aralıkları 0-5 yıl (N=66), 6-10 yıl (N=94), 11-15 yıl (N=92) ve 16 yıl ve üzeri (N=60) olarak dört kategori haline getirilmiştir. Buna dayanarak kıdemlere göre elde edilen bulgular aşağıda ele alınmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Kıdemlerine Göre Ölçeğin Bütünü Açısından İncelenmesi

Öncelikle ölçeğin bütününe ilişkin görüşler öğretmenlerin mesleki kıdemleri dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	n	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
0-5 yıl	66	0,219	0,000*	3,87	110,58	32,813	0,000*
6-10 yıl	94	0,274	0,000*	3,97	145,28		
11-15 yıl	92	0,211	0,000*	4,00	187,39		
16 yıl ve üzeri	60	0,204	0,000*	4,00	177,23		

*p<0.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi kıdemlere göre karşılaştırma yapmak için öncelikle dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır ve sonucunda her dört kıdem boyutunda da dağılımların normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle Kruskall Wallis H analizi ile görüşler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuç Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algı düzeylerinde mesleki kıdem bakımından anlamlı fark olduğunu göstermektedir, ($K-W-H_{(3)}=32,813$; $p<0.05$). Medyan testi incelendiğinde de benzer sonuç ortaya çıkmaktadır.

Tablo 10

Kıdem Gruplarına Göre Medyan Testi Sonuçları

n=312	Kıdem Grupları				Medyan	Sd	Medyan Testi	
	0-5yıl	6-10yıl	11-15 yıl	16 yıl ve üstü			X ²	p
Medyan>	10	22	41	26	4,00	3	22,108	0,000*
Medyan≤	56	72	51	34				

*p<0.05

Medyan testi sonucunda görüldüğü gibi kıdeme grupları arasında anlamlı farklılık vardır ($X^2_{(3)} = 22,108$; $p<0,05$). Buna göre genel medyan değerinden ($M=4,00$) yüksek medyan değerine sahip olanlar arasında 11-15 yıllık kıdemi olanlar daha fazladır (41 kişi). Genel medyan değerinden daha düşük puana ulaşan katılımcı sayısı açısından ise ilk sırada 72 kişi ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler yer almaktadır. Genel medyan değerinden daha düşük ve daha yüksek puana sahip olan kişi sayısı açısından yapılan bu test değerleri

incelendiğinde kıdem arttıkça öğretmenlerin kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir.

Gerek Kruskall Wallis testi gerekse medyan testi sonuçları Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Mesleki kıdem düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Kıdem Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy. r
				U	p	
0 – 5 yıl 6 – 10 yıl	66 94	3,87 3,97	68,92 89,63	2338,00	0,008*	0,01
0 – 5 yıl 11 – 15 yıl	66 92	3,87 4,00	56,82 95,77	1539,000	0,000*	0,42
0 – 5 yıl 16 yıl ve üzeri	66 60	3,87 4,00	51,83 76,33	1210,000	0,000*	0,33
6 – 10 yıl 11 – 15 yıl	94 92	3,97 4,00	80,47 106,81	3099,500	0,001*	0,24
6 – 10 yıl 16 yıl ve üzeri	94 60	3,97 4,00	71,18 87,41	2225,500	0,027	...
11 – 15 yıl 16 yıl ve üzeri	92 60	4,00 4,00	77,81 74,49	2639,500	0,648	...

P<0,008 (Bonferonni düzeltmesi p=0,05/6test=0,008) (Kaynak: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138024571/supp/Classic_Non-Parametric_Statistics.JLH.pdf)

Yapılan analiz sonucunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (U=2338,00; p≤0,008, r=0,01). Buna göre her iki grubun medyan değerlerine göre kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Ancak 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması değeri daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin alan yeterlilikleri açısından kendilerini biraz daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde r=0,01 değerinin sınır değeri olan

0,2'den çok düşük olmasından dolayı (Cohen, 1988) görüş farkının oluşmasında kıdemin çok çok düşük bir etkisi olduğu söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=1539,000$; $p\leq 0,008$; $r=0,42$). Bununla beraber her iki grubun medyan değerlerine göre kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Ancak 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması değeri daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin alan yeterlilikleri açısından kendilerini biraz daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,42$ değerinin sınır değeri olan 0,5'ten düşük olmakla beraber orta düzeyde etki sınırına yakın olduğu belirlenmiştir.

Diğer yandan 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=1210,000$; $p\leq 0,008$; $r=0,33$). Buna göre her iki grubun medyan değerlerine göre kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Ancak 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması değeri daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin alan yeterlilikleri açısından kendilerini biraz daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,33$ değerinin sınır değeri olan 0,50'ten düşük olmasından dolayı görüş farkının oluşmasında kıdemin düşük bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ayrıca 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır ($U=3099,500$; $p\leq 0,008$; $r=0,24$). Buna göre her iki grubun medyan değerlerine göre kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Ancak 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması değeri daha yüksek olduğu için kendilerini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre biraz daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,24$ değerinin sınır değeri olan 0,2 değerine yakın olduğu dikkate alınırsa kıdemin görüş farkının oluşmasında düşük bir etkisi olduğu söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($U=2225,500$; $p>0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri

incelendiğinde her iki grubunda kendilerini özel alan yeterlilikleri açısından yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Diğer bir kıdem grubu olan 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($U=2639,500$; $p>0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubunda kendilerini yeterli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Ölçeğin Alt Boyutları Dikkate Alınarak Mesleki Kıdeme Göre Analizi

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ölçeğinde beş alt boyut yer almaktadır. Her biri anlamlı bir bütün olan bu boyutlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin algıları kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular her bir boyut ayrı ayrı ele alınarak tablolarda özetlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin “*Türkçe öğretimi planlama ve düzenleme*” alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre karşılaştırılmış ve elde edilen görüşler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Türkçe Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Ölçeğin “Türkçe Öğretimi Planlama ve Düzenleme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Kıdem	n	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	P			U	p
0-5 yıl	66	0,237	0,000*	4,00	132,96	17,589	0,001*
6-10 yıl	94	0,346	0,000*	4,00	140,05		
11-15 yıl	92	0,304	0,000*	4,00	180,84		
16 yıl ve üzeri	60	0,231	0,000*	4,00	170,85		

* $p<0,05$

Tablo 12’de görüldüğü gibi ölçeğin “*Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme*” alt boyutunda kıdemlere göre karşılaştırma yapmak için öncelikle dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi yapılmış ve sonucunda her dört kıdem boyutunda da dağılımların normal olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Kruskall Wallis H analizi ile görüşler kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algı düzeylerinde Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme alt boyutunda mesleki kıdem bakımından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($K-W-H_{(3)}=17,589$; $p<0,05$). Medyan testi

incelendiğinde de benzer sonuç ortaya çıkmaktadır. Tablo 13'te medyan testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13

Kıdemlere Göre Ölçeğin “Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları

n=312	Kıdem Grupları				Medyan	Sd	Medyan Testi	
	0-5yıl	6-10yıl	11-15 yıl	16 y. ve ü.			X ²	p
Medyan>	16	19	38	26	4,00	3	15,086	0,002*
Medyan≤	50	75	54	34				

*p<0,05

Medyan testi sonucunda da görüldüğü gibi kıdem grupları arasında anlamlı farklılık vardır ($X^2_{(3)}=15,086$; $p<0,05$). Buna göre genel medyan değerinden ($M=4,00$) yüksek medyan değerine sahip olanlar arasında 11-15 yıllık kıdemi olanların daha fazla olduğu görülmektedir (38 kişi). Genel medyan değerinden daha düşük puana sahip olan katılımcı sayısı açısından ise ilk sırada 75 kişi ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler yer almaktadır. Genel medyan değerinden daha düşük ve daha yüksek puana sahip olan kişi sayısı açısından yapılan bu test değerleri incelendiğinde kıdem arttıkça öğretmenlerin Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme boyutu açısından kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir.

Her iki test sonucunda belirlenen farklılığın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Boyutu Açısından Kıdem Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy.
				U	p	r
0 – 5 yıl	66	4,00	78,26	2954,00	0,583	0,04
6 – 10 yıl	94	4,00	82,07			
0 – 5 yıl	66	4,00	65,22	2093,500	0,000	0,28
11 – 15 yıl	92	4,00	89,74			
0 – 5 yıl	66	4,00	56,48	1517,000	0,019	...
16 yıl ve üzeri	60	4,00	71,22			
6 – 10 yıl	94	4,00	81,09	3157,000	0,001	0,25
11 – 15 yıl	92	4,00	106,18			
6 – 10 yıl	94	4,00	71,89	2292,500	0,039	...
16 yıl ve üzeri	60	4,00	86,29			
11 – 15 yıl	92	4,00	77,91	2630,500	0,611	...
16 yıl ve üzeri	60	4,00	74,34			

*p<0,008 (Bonferonni düzeltmesi p=0,05/6test=0,008) (Kaynak: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138024571/supp/Classic_Non-Parametric_Statistics.JLH.pdf)

Yapılan analiz sonucunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (U=2954,000; p<0,008). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin “*Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde r=0,04 değerinin sınır değeri olan 0,2’den çok düşük olmasından dolayı görüş farkının oluşmasında kıdemin düşük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir. Diğer yandan 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (U=2093,500; p<0,008). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin “*Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir.

Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,28$ değerinin sınır değeri olan 0,5'ten çok düşük olmasından dolayı görüş farkının oluşmasında kıdemin düşük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ayrıca 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında belirgin bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U=1517,000$; $p>0,008$). Bununla beraber her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini "*Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme*" boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir.

Diğer bir kıdem grubu olan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=3157,000$; $p\leq 0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin "*Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme*" boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,25$ değerinin sınır değeri 0,5'ten düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Diğer yandan 0-6 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzere kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında belirgin bir fark olmadığı belirlenmiştir. ($U=2292,500$; $p>0,008$). Bununla beraber her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini "*Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme*" boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında belirgin bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($U=2630,500$; $p>0,008$). Bunun yanında her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini "*Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme*" boyutu açısından yeterli gördükleri söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin "*Dil becerilerini geliştirme*" alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre karşılaştırılmış ve elde edilen görüşler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Türkçe Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Ölçeğin “Dil Becerilerini Geliştirme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Kıdem	n	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
0-5 yıl	66	0,237	0,000*	4,00	132,96	17,589	0,001*
6-10 yıl	94	0,346	0,000*	4,00	140,05		
11-15 yıl	92	0,304	0,000*	4,00	180,84		
16 yıl ve üzeri	60	0,231	0,000*	4,00	170,85		

*p<0,05

Tablo 15’te görüldüğü gibi ölçeğin “Dil Becerilerini Geliştirme” alt boyutunda kıdemlere göre karşılaştırma yapmak için dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve her dört kıdem boyutunda da dağılımların normal olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Kruskall Wallis H analizi ile görüşler kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algı düzeylerinde dil becerilerini geliştirme alt boyutunda mesleki kıdem bakımından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (K-W-H₍₃₎=17,589; p<0.05). Medyan testi incelendiğinde de benzer sonuç ortaya çıkmaktadır. Tablo 16’da medyan değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 16

Kıdemlere Göre Ölçeğin “Dil Becerilerini Geliştirme” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları

n=312	Kıdem Grupları				Medyan	Sd	Medyan Testi	
	0-5yıl	6-10yıl	11-15 yıl	16 y. ve ü.			X ²	p
Medyan>	16	19	38	26	4,00	3	15,086	0,002*
Medyan≤	50	75	54	34				

*p<0,05

Medyan testi sonucunda da görüldüğü gibi kıdem grupları arasında anlamlı farklılık vardır (X²₍₃₎ = 15,086; p<0,05). Buna göre genel medyan değerinden (M=4,00) yüksek medyan değerine sahip olanlar arasında 11-15 yıllık kıdemi olanlar daha fazla olduğu görülmektedir (38 kişi). Genel medyan değerinden daha düşük puana sahip olan katılımcı sayısı açısından ise ilk sırada 75 kişi ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler yer almaktadır. Genel medyan değerinden daha düşük ve daha yüksek puana sahip olan kişi sayısı açısından yapılan bu test değerleri incelendiğinde kıdem arttıkça öğretmenlerin dil

becerilerini geliştirme boyutu açısından kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir.

Her iki test sonucunda belirlenen farklılığın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

“Dil Becerilerini Geliştirme” Boyutu Açısından Kıdem Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy. r
				U	p	
0 – 5 yıl	66	4,00	76,35	2828,000	0,332	...
6 – 10 yıl	94	4,00	83,41			
0 – 5 yıl	66	4,00	62,80	1934,000	0,000	0,31
11 – 15 yıl	92	4,00	91,48			
0 – 5 yıl	66	4,00	54,92	1413,500	0,005	0,25
16 yıl ve üzeri	60	4,00	72,94			
6 – 10 yıl	94	4,00	80,05	3060,000	0,000	0,25
11 – 15 yıl	92	4,00	107,24			
6 – 10 yıl	94	4,00	70,69	2179,500	0,015	...
16 yıl ve üzeri	60	4,00	88,18			
11 – 15 yıl	92	4,00	77,62	2657,000	0,692	...
16 yıl ve üzeri	60	4,00	74,78			

* $p < 0,008$ (Bonferonni düzeltmesi $p = 0,05/6$ test=0,008) (Kaynak: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138024571/supp/Classic_Non-Parametric_Statistics.JLH.pdf)

Yapılan analiz sonucunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($U = 2828,000$ $p > 0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini “*Dil becerilerini geliştirme*” boyutu açısından yeterli buldukları söylenebilir.

Diğer yandan 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U = 1934,000$; $p < 0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Bununla beraber her iki grup

arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınır 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin “*Dil becerilerini geliştirme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,31$ değerinin sınır değeri 0,5’ten düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=1413,500$; $p\leq 0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerinin yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınır 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin “*Dil becerilerini geliştirme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,25$ değerinin sınır değeri 0,5’ten düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Diğer bir kıdem grubu olan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=3060,000$; $p\leq 0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınır 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin “*Dil becerilerini geliştirme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,25$ değerinin sınır değeri 0,5’ten düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Diğer yandan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($U=2179,500$; $p>0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini “*Dil becerilerini geliştirme*” boyutu açısından kendilerini yeterli buldukları söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($U=2657,000$; $p>0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri

incelendiğinde her iki grubun da kendilerini “*Dil becerilerini geliştirme*” boyutu açısından yeterli gördükleri söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin “*Dil gelişimini izleme ve değerlendirme*” alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre karşılaştırılmış ve elde edilen görüşler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Türkçe Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Ölçeğin “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Kıdem	n	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
0-5 yıl	66	0,283	0,000*	4,00	124,28	19,094	0,000*
6-10 yıl	94	0,360	0,000*	4,00	147,14		
11-15 yıl	92	0,267	0,000*	4,00	178,65		
16 yıl ve üzeri	60	0,255	0,000*	4,00	172,63		

*p<0,05

Tablo 18’ de görüldüğü gibi ölçeğin “*Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme*” alt boyutunda kıdemlere göre karşılaştırma yapmak için öncelikle dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi yapılmış ve her dört kıdem boyutunda da dağılımların normal olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Kruskall Wallis H analizi ile görüşler kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algı düzeylerinde Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme alt boyutunda mesleki kıdem bakımından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (K-W-H₍₃₎=19,094; p<0.05). Medyan testi incelendiğinde de benzer sonuç ortaya çıkmaktadır. Tablo 19’da medyan değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 19

Kıdemlere Göre Ölçeğin “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları

n=312	Kıdem Grupları				Medyan	Sd	Medyan Testi	
	0-5yıl	6-10yıl	11-15 yıl	16 y. ve ü.			X ²	p
Medyan>	9	17	34	21	4,00	3	16,586	0,001*
Medyan≤	57	77	58	39				

*p<0,05

Medyan testi sonucunda da görüldüğü gibi kıdem grupları arasında anlamlı farklılık vardır ($X^2_{(3)} = 16,586$; $p < 0,05$). Buna göre genel medyan değerinden ($M=4,00$) yüksek medyan değerine sahip olanlar arasında 11-15 yıllık kıdemi olanlar daha fazla olduğu görülmektedir (34 kişi). Genel medyan değerinden daha düşük puana sahip olan katılımcı sayısı açısından ise ilk sırada 77 kişi ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler yer almaktadır. Genel medyan değerinden daha düşük ve daha yüksek puana sahip olan kişi sayısı açısından yapılan bu test değerleri incelendiğinde kıdem arttıkça öğretmenlerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme boyutu açısından kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir.

Her iki test sonucunda belirlenen farklılığın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 20’ de sunulmuştur.

Tablo 20

“Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” Boyutu Açısından Kıdem Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy. r
				U	p	
0 – 5 yıl	66	4,00	73,17	2618,500	0,072	....
6 – 10 yıl	94	4,00	85,64			
0 – 5 yıl	66	4,00	63,51	1980,500	0,000	0,31
11 – 15 yıl	92	4,00	90,97			
0 – 5 yıl	66	4,00	54,60	1392,500	0,003	0,26
16 yıl ve üzeri	60	4,00	73,29			
6 – 10 yıl	94	4,00	83,85	3417,000	0,008	0,19
11 – 15 yıl	92	4,00	103,36			
6 – 10 yıl	94	4,00	72,65	2364,000	0,070	....
16 yıl ve üzeri	60	4,00	85,10			
11 – 15 yıl	92	4,00	77,32	2684,500	0,764	....
16 yıl ve üzeri	60	4,00	75,24			

* $p < 0,008$ (Bonferonni düzeltmesi $p = 0,05/6$ test=0,008) (Kaynak: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138024571/supp/Classic_Non-Parametric_Statistics.JLH.pdf)

Yapılan analiz sonucunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($U=$;

2618,500 $p>0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini “*Dil gelişimini izleme ve değerlendirme*” boyutu açısından yeterli buldukları söylenebilir.

Diğer yandan 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=1980,500$; $p<0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin “*Dil gelişimini izleme ve değerlendirme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,31$ değerinin sınır değeri 0,5’ten düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=1392,500$; $p\leq 0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerinin yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin “*Dil gelişimini izleme ve değerlendirme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,26$ değerinin sınır değeri 0,5’ten düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Diğer bir kıdem grubu olan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=3417,000$; $p\leq 0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin “*Dil becerilerini geliştirme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,19$ değerinin sınır değeri 0,2’den düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Diğer yandan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir

($U=2364,000$; $p>0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini “*Dil gelişimini izleme ve değerlendirme*” boyutu açısından kendilerini yeterli buldukları söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($U=2684,500$; $p>0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini “*Dil gelişimini izleme ve değerlendirme*” boyutu açısından yeterli gördükleri söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin “*Okul Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma*” alt boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmış ve elde edilen görüşler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Türkçe Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Ölçeğin “Okul Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Kıdem	n	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
0-5 yıl	66	0,215	0,000*	3,87	112,25	25,941	0,000*
6-10 yıl	94	0,331	0,000*	4,00	155,45		
11-15 yıl	92	0,294	0,000*	4,00	172,82		
16 yıl ve üzeri	60	0,244	0,000*	4,00	181,80		

* $p<0,05$

Tablo 21’de görüldüğü gibi ölçeğin “*Okul Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma*” alt boyutunda kıdemlere göre karşılaştırma yapmak için dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve her dört kıdem boyutunda da dağılımların normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Kruskall Wallis H analizi ile görüşler kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algı düzeylerinde okul aile ve toplumla iş birliği yapma alt boyutunda mesleki kıdem bakımından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($K-W-H_{(3)}=25,941$; $p<0.05$). Medyan testi incelendiğinde de benzer sonuç ortaya çıkmaktadır. Tablo 22’de medyan değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 22

Kıdemlere Göre Ölçeğin “Okul Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları

n=312	Kıdem Grupları				Medyan	Sd	Medyan Testi	
	0-5yıl	6-10yıl	11-15 yıl	16 y. ve ü.			X ²	p
Medyan>	7	17	27	21	4,00	3	13,945	0,003*
Medyan≤	59	77	65	39				

*p<0,05

Medyan testi sonucunda da görüldüğü gibi kıdem grupları arasında anlamlı farklılık vardır ($X^2_{(3)} = 13,945$; $p<0,05$). Buna göre genel medyan değerinden ($M=4,00$) yüksek medyan değerine sahip olanlar arasında 11-15 yıllık kıdemi olanlar daha fazla olduğu görülmektedir (27 kişi). Genel medyan değerinden daha düşük puana sahip olan katılımcı sayısı açısından ise ilk sırada 77 kişi ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler yer almaktadır. Genel medyan değerinden daha düşük ve daha yüksek puana sahip olan kişi sayısı açısından yapılan bu test değerleri incelendiğinde kıdem arttıkça öğretmenlerin okul aile ve toplumla iş birliği yapma boyutu açısından kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir. Her iki test sonucunda belirlenen farklılığın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

“Okul Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutu Açısından Kıdem Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy. r
				U	p	
0 – 5 yıl	66	4,00	66,67	2189,000	0,001	0,26
6 – 10 yıl	94	4,00	90,21			
0 – 5 yıl	66	4,00	61,64	1857,500	0,000	0,34
11 – 15 yıl	92	4,00	92,31			
0 – 5 yıl	66	4,00	50,94	1151,500	0,000	0,37
16 yıl ve üzeri	60	4,00	77,32			
6 – 10 yıl	94	4,00	88,17	3823,000	0,147	.....
11 – 15 yıl	92	4,00	98,95			
6 – 10 yıl	94	4,00	72,07	2309,500	0,044	.....
16 yıl ve üzeri	60	4,00	86,01			
11 – 15 yıl	92	4,00	74,56	2581,500	0,479	....
16 yıl ve üzeri	60	4,00	79,48			

*p<0,008 (Bonferonni düzeltmesi p=0,05/6test=0,008) (Kaynak: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138024571/supp/Classic_Non-Parametric_Statistics.JLH.pdf)

Yapılan analiz sonucunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (U=; 2189,000 p<0,008). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Okul aile ve toplumla iş birliği yapma” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde r=0,26 değerinin sınır değeri 0,5’ten düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir

Diğer yandan 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (U=1857,500; p<0,008). Bununla beraber her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Okul aile ve toplumla iş birliği yapma” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde r=0,34 değerinin sınır

değeri 0,5'ten düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=1151,500$; $p\leq 0,008$). Bunun yanında her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerinin yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,37$ değerinin sınır değeri 0,5'ten düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Diğer bir kıdem grubu olan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($U=3823,000$; $p>0,008$). Bununla birlikte her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde kendilerini “Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma” boyutu açısından kendilerini yeterli buldukları söylenebilir.

Diğer yandan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($U=2309,000$; $p>0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini “Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma” boyutu açısından kendilerini yeterli buldukları söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($U=2581,500$; $p>0,008$). Bununla beraber her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini “Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma” boyutu açısından yeterli gördükleri söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” alt boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmış ve elde edilen görüşler Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Türkçe Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Ölçeğin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Kıdem	n	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
0-5 yıl	66	0,123	0,015*	3,56	114,20	24,560	0,000*
6-10 yıl	94	0,216	0,000*	3,87	151,47		
11-15 yıl	92	0,194	0,000*	4,00	181,36		
16 yıl ve üzeri	60	0,219	0,000*	4,00	172,78		

*p<0,05

Tablo 24’te görüldüğü gibi ölçeğin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” alt boyutunda kıdemlere göre karşılaştırma yapmak için dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve her dört kıdem boyutunda da dağılımların normal olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Kruskall Wallis H analizi ile görüşler kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algı düzeylerinde Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama alt boyutunda mesleki kıdem bakımından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($K-W-H_{(3)}=24,560$; $p<0.05$). Medyan testi incelendiğinde de benzer sonuç ortaya çıkmaktadır. Tablo 25’te medyan değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 25

Kıdemlere Göre Ölçeğin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları

n=312	Kıdem Grupları				Medyan	Sd	Medyan Testi	
	0-5yıl	6-10yıl	11-15 yıl	16 y. ve ü.			X ²	p
Medyan>	16	44	57	32	3,87	3	22,843	0,000*
Medyan≤	50	50	35	28				

*p<0,05

Medyan testi sonucunda da görüldüğü gibi kıdem grupları arasında anlamlı farklılık vardır ($X^2_{(3)} = 22,843$; $p<0,05$). Buna göre genel medyan değerinden ($M=3,87$) yüksek medyan değerine sahip olanlar arasında 11-15 yıllık kıdemi olanlar daha fazla olduğu görülmektedir (57 kişi). Genel medyan değerinden daha düşük puana sahip olan katılımcı sayısı açısından ise ilk sırada 50 kişi ile 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler yer almaktadır. Genel medyan değerinden daha düşük ve daha yüksek puana sahip olan kişi sayısı açısından yapılan bu test değerleri incelendiğinde kıdem arttıkça öğretmenlerin

Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama boyutu açısından kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir.

Her iki test sonucunda belirlenen farklılığın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

“Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” Boyutu Açısından Kıdem Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy. r
				U	p	
0 – 5 yıl	66	4,00	69,01	2343,500	0,008	0,21
6 – 10 yıl	94	4,00	88,57			
0 – 5 yıl	66	4,00	60,10	1755,500	0,000	0,36
11 – 15 yıl	92	4,00	93,42			
0 – 5 yıl	66	4,00	52,10	1227,500	0,000	0,33
16 yıl ve üzeri	60	4,00	76,04			
6 – 10 yıl	94	4,00	84,52	3479,500	0,018	....
11 – 15 yıl	92	4,00	102,68			
6 – 10 yıl	94	4,00	73,39	2433,500	0,143	....
16 yıl ve üzeri	60	4,00	83,94			
11 – 15 yıl	92	4,00	78,27	2597,500	0,530	....
16 yıl ve üzeri	60	4,00	73,79			

*P<0,008 (Bonferonni düzeltmesi p=0,05/6test=0,008) (Kaynak: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138024571/supp/Classic_Non-Parametric_Statistics.JLH.pdf)

Yapılan analiz sonucunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (U=; 2343,500 p<0,008). Bununla birlikte her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde r=0,21 değerinin sınır değeri 0,5’ten düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Diğer yandan 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=1755,500$; $p<0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin “*Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,36$ değerinin sınır değeri 0,5’ten düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=1227,500$; $p\leq 0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerinin yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin “*Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,33$ değerinin sınır değeri 0,5’ten düşük olmasından dolayı kıdemin görüş farkı oluşturmada düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Diğer bir kıdem grubu olan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($U=3479,500$; $p>0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde kendilerini “*Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama*” boyutu açısından kendilerini yeterli buldukları söylenebilir.

Diğer yandan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($U=2433,500$; $p>0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini “*Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama*” boyutu açısından kendilerini yeterli buldukları söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($U=2597,500$; $p>0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri

incelendiğinde her iki grubun da kendilerini “*Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama*” boyutu açısından yeterli gördükleri söylenebilir.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “ Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik algıları görev yaptıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu ölçeğin bütünü ve alt boyutları dikkate alınarak görev yeri değişkenine göre görüşleri karşılaştırılmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Görev Yerlerine Göre Ölçeğin Bütünü Açısından İncelenmesi

Öncelikle ölçeğin bütününe ilişkin görüşler öğretmenlerin görev yerleri dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilik Algılarının Görev Yerlerine Göre Karşılaştırılması

Görev Yeri	n	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
İl merkezi	123	0,156	0,000*	4,00	180,97	21,121	0,000*
İlçe merkezi	107	0,305	0,000*	4,00	154,64		
Köy	82	0,251	0,000*	3,80	122,23		

*p<0.05

Tablo 27’de görüldüğü gibi görev yerlerine göre karşılaştırma yapmak için dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve sonuca göre her üç görev yeri boyutunda da dağılımların normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle Kruskall Wallis H analizi ile görüşler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuç Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algı düzeylerinde mesleki görev yeri bakımından anlamlı fark olduğunu göstermektedir, (K-W-H₍₃₎=21,121; p<0.05). Medyan testi incelendiğinde de benzer sonuç ortaya çıkmaktadır. Tablo 28’de medyan değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 28

Görev Yerlerine Göre Medyan Testi Sonuçları

n=312	Görev Yerleri			Medyan	Sd	Medyan Testi	
	İl merkezi	İlçe merkezi	Köy			X ²	p
Medyan>	60	25	14				
Medyan≤	63	82	68	4,00	2	28,096	0,000*

*p<0.05

Medyan testi sonucunda da görüldüğü gibi görev yerleri arasında anlamlı farklılık vardır ($X^2_{(3)} = 28,096$; $p<0,05$). Buna göre genel medyan değerinden ($M=4,00$) yüksek medyan değerine sahip olanlar arasında il merkezinde görev yapanların daha fazla olduğu görülmektedir (60 kişi). Genel medyan değerinden daha düşük puana ulaşan katılımcı sayısı açısından ise ilk sırada 82 kişi ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler yer almaktadır Genel medyan değerinden daha düşük ve daha yüksek puana sahip olan kişi sayısı açısından yapılan bu test değerleri incelendiğinde görev yerleri şartlar açısından iyileştikçe öğretmenlerin kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Ölçeğin Alt Boyutları Dikkate Alınarak Görev Yerine Göre Analizi

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ölçeğinde beş alt boyut yer almaktadır. Her biri anlamlı bir bütün olan bu boyutlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin algıları görev yeri değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular her bir boyut ayrı ayrı ele alınarak tablolarda özetlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin “*Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme*” alt boyutuna ilişkin görüşleri görev yeri değişkenine göre karşılaştırılmış ve elde edilen görüşler Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Türkçe Öğretmenlerinin Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Görev Yeri	n	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
İl merkezi	123	0,192	0,000*	4,00	174,39		
İlçe merkezi	107	0,342	0,000*	4,00	158,45	15,089	0,001*
Köy	82	0,342	0,000*	4,00	127,12		

*p<0,05

Tablo 29’da görüldüğü gibi ölçeğin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” alt boyutunda görev yerlerine göre karşılaştırma yapmak için dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve her üç görev yeri boyutunda da dağılımların normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Kruskall Wallis H analizi ile görüşler kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algı düzeylerinde Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme alt boyutunda görev yeri bakımından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($K-W-H_{(3)}=15,089$; $p<0.05$). Medyan testi incelendiğinde de benzer sonuç ortaya çıkmaktadır Tablo 30’da medyan değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 30

Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları

n=312	Görev Yerleri			Medyan	Sd	Medyan Testi	
	İl merkezi	İlçe merkezi	Köy			X ²	p
Medyan>	58	29	12				
Medyan≤	65	78	70	4,00	2	25,630	0,000*

*p<0,05

Medyan testi sonucunda da görüldüğü gibi görev yerleri arasında anlamlı farklılık vardır ($X^2_{(3)}=25,630$; $p<0,05$). Buna göre genel medyan değerinden ($M=4,00$) yüksek medyan değerine sahip olanlar arasında il merkezinde görev yapanların daha fazla olduğu görülmektedir (58 kişi). Genel medyan değerinden daha düşük puana sahip olan katılımcı sayısı açısından ise ilk sırada 78 kişi ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler yer almaktadır. Genel medyan değerinden daha düşük ve daha yüksek puana sahip olan kişi

sayısı açısından yapılan bu test değerleri incelendiğinde görev yerleri değiştikçe ve şartlar açısından iyileştikçe öğretmenlerin Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme boyutu açısından kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir.

Her iki test sonucunda belirlenen farklılığın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Türkçe Öğretimini Planlama ve Düzenleme Boyutu Açısından Görev Yerlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy. r
				U	p	
İl merkezi	123	4,00	121,36	5859,500	0,134	...
İlçe merkezi	107	4,00	108,76			
İl merkezi	123	4,00	115,03	3563,500	0,000*	0,25
Köy	82	4,00	84,96			
İlçe merkezi	107	4,00	103,69	3457,500	0,006*	0,19
Köy	82	4,00	83,66			

*P<0,008 (Bonferonni düzeltmesi p=0,05/6test=0,008) (Kaynak: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138024571/supp/Classic_Non-Parametric_Statistics.JLH.pdf)

Yapılan analiz sonucunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerle ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (U=5859,500; p<0,008). Bununla beraber her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da “*Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir.

Diğer yandan il merkezinde görev yapan öğretmenlerle köyde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (U=3563,500; p<0,008). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa il merkezinde görev yapan öğretmenlerin “*Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde r= 0,25 değerinin sınır

değeri olan 0,5'ten çok düşük olmasından dolayı görüş farkının oluşmasında görev yerinin düşük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ayrıca ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerle köyde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=3457,500$; $p<0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin “*Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r= 0,19$ değerinin sınır değeri olan 0,2'den düşük olmasından dolayı görüş farkının oluşmasında görev yerinin düşük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin “*Dil becerilerini geliştirme*” alt boyutuna ilişkin görüşleri görev yeri değişkenine göre karşılaştırılmış ve elde edilen görüşler Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Türkçe Öğretmenlerinin Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Dil Becerilerini Geliştirme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Görev Yeri	n	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
İl merkezi	123	0,169	0,000*	4,00	183,17	21,570	0,000*
İlçe merkezi	107	0,313	0,000*	4,00	149,07		
Köy	82	0,265	0,000*	4,00	126,20		

* $p<0,05$

Tablo 32’de görüldüğü gibi ölçeğin “*Dil Becerilerini Geliştirme*” alt boyutunda görev yerlerine göre karşılaştırma yapmak için öncelikle dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve her üç kıdem boyutunda da dağılımların normal olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Kruskall Wallis H analizi ile görüşler kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algı düzeylerinde dil becerilerini geliştirme alt boyutunda görev yeri bakımından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($K-W-H_{(3)}=21,570$; $p<0,05$). Medyan testi incelendiğinde de benzer sonuç ortaya çıkmaktadır. Tablo 33’da medyan değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 33

Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Dil Becerilerini Geliştirme” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları

n=312	Görev Yerleri			Medyan	Sd	Medyan Testi	
	İl merkezi	İlçe merkezi	Köy			X ²	p
Medyan>	69	31	21	4,00	2	25,863	0,000*
Medyan≤	54	76	61				

*p<0,05

Medyan testi sonucunda da görüldüğü gibi görev yerleri arasında anlamlı farklılık vardır. ($X^2_{(3)}=25,863$; $p<0,05$). Buna göre genel medyan değerinden ($M=4,00$) yüksek medyan değerine sahip olanlar arasında il merkezinde görev yapanların daha fazla olduğu görülmektedir (69 kişi). Genel medyan değerinden daha düşük puana sahip olan katılımcı sayısı açısından ise ilk sırada 76 kişi ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler yer almaktadır. Genel medyan değerinden daha düşük ve daha yüksek puana sahip olan kişi sayısı açısından yapılan bu test değerleri incelendiğinde görev yerleri değiştikçe ve şartlar açısından iyileştikçe öğretmenlerin dil becerilerini geliştirme boyutu açısından kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir.

Her iki test sonucunda belirlenen farklılığın hangi görev yeri grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34

Dil Becerilerini Geliştirme Boyutu Açısından Görev Yerlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy. r
				U	p	
İl merkezi	123	4,00	127,91	5054,500	0,002	0,20
İlçe merkezi	107	4,00	101,24			
İl merkezi	123	4,00	117,26	3289,000	0,000	0,29
Köy	82	4,00	81,61			
İlçe merkezi	107	4,00	101,83	3656,500	0,043	...
Köy	82	4,00	86,09			

*P<0,008 (Bonferonni düzeltmesi $p=0,05/6$ test=0,008) (Kaynak: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138024571/supp/Classic_Non-Parametric_Statistics.JLH.pdf)

Yapılan analiz sonucunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerle ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=5054,500$; $p<0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa il merkezinde görev yapan öğretmenlerin “*dil becerilerini geliştirme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r= 0,20$ değerinin sınır değeri olan 0,5 ten çok düşük olmasından dolayı görüş farkının oluşmasında görev yerinin düşük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Diğer yandan il merkezinde görev yapan öğretmenlerle köyde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=3289,500$; $p<0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa il merkezinde görev yapan öğretmenlerin “*dil becerilerini geliştirme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r= 0,29$ değerinin sınır değeri olan 0,5’ten çok düşük olmasından dolayı görüş farkının oluşmasında görev yerinin düşük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ayrıca ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerle köyde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($U=3656,500$; $p>0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da “*dil becerilerini geliştirme*” boyutu açısından kendilerini yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin “*dil gelişimini izleme ve değerlendirme*” alt boyutuna ilişkin görüşleri görev yeri değişkenine göre karşılaştırılmış ve elde edilen görüşler Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Türkçe Öğretmenlerinin Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Görev Yeri	n	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
İl merkezi	123	0,185	0,000*	4,00	175,48	18,462	0,000*
İlçe merkezi	107	0,378	0,000*	4,00	159,71		
Köy	82	0,333	0,000*	4,00	123,83		

*p<0,05

Tablo 35’te görüldüğü gibi ölçeğin “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda görev yerlerine göre karşılaştırma yapmak için Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve sonuca göre her üç kıdem boyutunda da dağılımların normal olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu nedenle Kruskall Wallis H analizi ile görüşler kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algı düzeylerinde dil becerilerini geliştirme alt boyutunda görev yeri bakımından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (K-W-H₍₃₎=21,570; p<0.05). Medyan testi incelendiğinde de benzer sonuç ortaya çıkmaktadır. Tablo 36’da medyan değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 36

Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları

n=312	Görev Yerleri			Medyan	Sd	Medyan Testi	
	İl merkezi	İlçe merkezi	Köy			X ²	p
Medyan>	51	21	9	4,00	2	27,192	0,000*
Medyan≤	72	86	73				

*p<0,05

Medyan testi sonucunda da görüldüğü gibi görev yerleri arasında anlamlı farklılık vardır. (X²₍₃₎=27,192; p<0,05). Buna göre genel medyan değerinden (M=4,00) yüksek medyan değerine sahip olanlar arasında il merkezinde görev yapanların daha fazla olduğu görülmektedir (51 kişi). Genel medyan değerinden daha düşük puana sahip olan katılımcı sayısı açısından ise ilk sırada 86 kişi ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler yer almaktadır. Genel medyan değerinden daha düşük ve daha yüksek puana sahip olan kişi sayısı açısından yapılan bu test değerleri incelendiğinde görev yerleri değiştikçe ve şartlar

açısından iyileştikçe öğretmenlerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme boyutu açısından kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir.

Her iki test sonucunda belirlenen farklılığın hangi görev yeri grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Boyutu Açısından Görev Yerlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy.
				U	p	r
İl merkezi	123	4,00	121,93	5789,500	0,094	....
İlçe merkezi	107	4,00	108,11			
İl merkezi	123	4,00	115,55	3499,000	0,000	0,37
Köy	82	4,00	84,17			
İlçe merkezi	107	4,00	105,61	3252,000	0,001	0,24
Köy	82	4,00	81,16			

*p<0,008 (Bonferonni düzeltmesi p=0,05/6test=0,008) (Kaynak: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138024571/supp/Classic_Non-Parametric_Statistics.JLH.pdf)

Yapılan analiz sonucunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerle ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (U=5789,500; p>0,008). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da “dil gelişimini izleme ve değerlendirme” boyutu açısından yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Diğer yandan il merkezinde görev yapan öğretmenlerle köyde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (U=3499,000; p<0,008). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa il merkezinde görev yapan öğretmenlerin “dil gelişimini izleme ve değerlendirme” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde r= 0,37 değerinin sınır değeri olan 0,5’ten çok düşük olmasından dolayı görüş farkının oluşmasında görev yerinin düşük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ayrıca ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerle köyde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=3252,000$; $p<0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendini yeterli gördüğü söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınır ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin “*dil gelişimini izleme ve değerlendirme*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r= 0,24$ değerinin sınır değeri olan 0,5’ten çok düşük olmasından dolayı görüş farkının oluşmasında görev yerinin düşük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin “*okul, aile ve toplumla iş birliği yapma*” alt boyutuna ilişkin görüşleri görev yeri değişkenine göre karşılaştırılmış ve elde edilen görüşler Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

Türkçe Öğretmenlerinin Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Görev Yeri	n	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskall Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
İl merkezi	123	0,206	0,000*	4,00	172,59	12,790	0,002*
İlçe merkezi	107	0,360	0,000*	4,00	159,11		
Köy	82	0,267	0,000*	4,00	128,96		

* $p<0,05$

Tablo 38’de görüldüğü gibi ölçeğin “*Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma*” alt boyutunda görev yerlerine göre karşılaştırma yapmak için öncelikle dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve her üç kıdem boyutunda da dağılımların normal olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Kruskall Wallis H analizi ile görüşler kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algı düzeylerinde dil becerilerini geliştirme alt boyutunda görev yeri bakımından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($K-W-H_{(3)}=12,790$; $p<0.05$). Medyan testi incelendiğinde de benzer sonuç ortaya çıkmaktadır. Tablo 39’da medyan değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 39

Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları

n=312	Görev Yerleri			Medyan	Sd	Medyan Testi	
	İl merkezi	İlçe merkezi	Köy			X ²	p
Medyan>	44	18	10	4,00	2	18,996	0,000*
Medyan≤	79	89	72				

*p<0,05

Medyan testi sonucunda da görüldüğü gibi görev yerleri arasında anlamlı farklılık vardır. ($X^2_{(3)}=18,996$; $p<0,05$). Buna göre genel medyan değerinden ($M=4,00$) yüksek medyan değerine sahip olanlar arasında il merkezinde görev yapanların daha fazla olduğu görülmektedir (44 kişi). Genel medyan değerinden daha düşük puana sahip olan katılımcı sayısı açısından ise ilk sırada 89 kişi ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler yer almaktadır. Genel medyan değerinden daha düşük ve daha yüksek puana sahip olan kişi sayısı açısından yapılan bu test değerleri incelendiğinde görev yerleri değiştikçe ve şartlar açısından iyileştikçe öğretmenlerin dil becerilerini geliştirme boyutu açısından kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir.

Her iki test sonucunda belirlenen farklılığın hangi görev yeri grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 40’ta sunulmuştur.

Tablo 40

Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Boyutu Açısından Görev Yerlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy. r
				U	p	
İl merkezi	123	4,00	120,59	5954,500	0,191	...
İlçe merkezi	107	4,00	109,65			
İl merkezi	123	4,00	114,00	3690,000	0,001	0,23
Köy	82	4,00	86,50			
İlçe merkezi	107	4,00	103,46	3481,500	0,009	...
Köy	82	4,00	83,96			

*p<0,008 (Bonferonni düzeltmesi $p=0,05/6$ test=0,008) (Kaynak: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138024571/supp/Classic_Non-Parametric_Statistics.JLH.pdf)

Yapılan analiz sonucunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerle ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($U=5954,500$; $p<0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini “*okul, aile ve toplumla iş birliği yapma*” boyutu açısından yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Diğer yandan il merkezinde görev yapan öğretmenlerle köyde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=3690,000$; $p<0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa il merkezinde görev yapan öğretmenlerin “*okul, aile ve toplumla iş birliği yapma*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r= 0,23$ değerinin sınır değeri olan 0,5’ten çok düşük olmasından dolayı görüş farkının oluşmasında görev yerinin düşük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ayrıca ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerle köyde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($U=3481,500$; $p<0,008$). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendini “*okul, aile ve toplumla iş birliği yapma*” boyutu açısından yeterli gördüğü söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin “*Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama*” alt boyutuna ilişkin görüşleri görev yeri değişkenine göre karşılaştırılmış ve elde edilen görüşler Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41

Türkçe Öğretmenlerinin Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Görev Yeri	n	Kolmogorov Smirnov Testi		Medyan	Sıra Ort.	Kruskal Wallis H Testi	
		K-S	p			U	p
İl merkezi	123	0,154	0,000*	4,00	171,28	9,485	0,009*
İlçe merkezi	107	0,221	0,000*	4,00	157,96		
Köy	82	0,200	0,000*	3,75	132,43		

* $p<0,05$

Tablo 41’de görüldüğü gibi ölçeğin “*Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama*” alt boyutunda görev yerlerine göre karşılaştırma yapmak için öncelikle dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve her üç kıdem boyutunda da dağılımların normal olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu nedenle Kruskal Wallis H analizi ile görüşler kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algı düzeyleri Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama alt boyutunda görev yeri bakımından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($K-W-H_{(3)}=9,485$; $p<0.05$). Medyan testi incelendiğinde de benzer sonuç ortaya çıkmaktadır. Tablo 42’de medyan değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 42

Görev Yerlerine Göre Ölçeğin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin Medyan Testi Sonuçları

n=312	Görev Yerleri			Medyan	Sd	Medyan Testi	
	İl merkezi	İlçe merkezi	Köy			X ²	p
Medyan>	66	57	26	3,87	2	11,487	0,003*
Medyan≤	57	50	56				

*p<0,05

Medyan testi sonucunda da görüldüğü gibi görev yerleri arasında anlamlı farklılık vardır. ($X^2(3)=11,487$; $p<0,05$). Buna göre genel medyan değerinden ($M=3,87$) yüksek medyan değerine sahip olanlar arasında il merkezinde görev yapanların daha fazla olduğu görülmektedir (66 kişi). Genel medyan değerinden daha düşük puana sahip olan katılımcı sayısı açısından ise ilk sırada 57 kişi ile il merkezinde görev yapan öğretmenler yer almaktadır. Genel medyan değerinden daha düşük ve daha yüksek puana sahip olan kişi sayısı açısından yapılan bu test değerleri incelendiğinde görev yerleri değiştikçe ve şartlar açısından iyileştikçe öğretmenlerin dil becerilerini geliştirme boyutu açısından kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir. Her iki test sonucunda belirlenen farklılığın hangi görev yeri grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43

Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Boyutu Açısından Görev Yerlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi		Etki Büy. r
				U	p	
İl merkezi	123	4,00	120,34	5985,500	0,227	...
İlçe merkezi	107	4,00	109,94			
İl merkezi	123	4,00	112,94	3820,000	0,003	0,27
Köy	82	4,00	88,09			
İlçe merkezi	107	4,00	102,02	3636,000	0,040	...
Köy	82	4,00	85,84			

*p<0,008 (Bonferonni düzeltmesi p=0,05/6test=0,008) (Kaynak: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138024571/supp/Classic_Non-Parametric_Statistics_JLH.pdf)

Yapılan analiz sonucunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerle ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (U=5985,500; p<0,008). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini “*Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama*” boyutu açısından yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Diğer yandan il merkezinde görev yapan öğretmenlerle köyde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (U=3820,000; p<0,008). Buna göre her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla beraber her iki grup arasında anlamlı fark çıktığı dikkate alınırsa il merkezinde görev yapan öğretmenlerin “*Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama*” boyutu açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde r= 0,27 değerinin sınır değeri olan 0,5’ten çok düşük olmasından dolayı görüş farkının oluşmasında görev yerinin düşük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ayrıca ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerle köyde görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri arasında belirgin bir fark olmadığı belirlenmiştir (U=3636,500; p<0,008). Bununla beraber her iki grubun medyan ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde her iki grubun da kendini “*Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama*” boyutu açısından yeterli gördüğü söylenebilir.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı, “Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili Türkçe öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları yönlendirilerek veriler elde edilmiştir. Buna göre “*Türkçe öğretimini planlama ve uygulayabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?*” sorusu yöneltilmiş ve Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarına ilişkin olarak içerik analizi yapılmış bunun sonucunda iki tema ve bu temalara yönelik kodlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin açıklamalarına göre ortaya çıkan söylemler sayısal veri biçimine dönüştürülmüştür. Buna göre çalışmada yer alan öğretmenlerden toplanan verilere Tablo 44’te yer verilmiştir.

Tablo 44

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimini Planlama ve Uygulayabilme Konusunda Görüşleri

Tema	Kodlar (f)	Toplam Frekans
Türkçe öğretim sürecini planlama	“Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlama yapma” (5)	18
	“Konu ile ilgili ilgi çekici etkinlikler planlama” (5)	
	“Hazır program kullanma” (2)	
	“Program hazırlayabilme” (1)	
	“Günlük planı kendisi düzenleme” (1)	
	“Ders ortamını düzenleyebilme” (1)	
	“Oyun tasarlama” (1)	
	“Konuyla uyumlu materyal hazırlama” (1)	
	“Günlük planı derse göre uyarlama” (1)	
Türkçe öğretim sürecini uygulama	“Öğrenci düzeyini dikkate alma” (12)	27
	“Öğrenci katılımını teşvik etme” (8)	
	“Pekiştiren kullanma” (3)	
	“Öğrenciden dönüt alabilme” (1)	
	“Drama-soru cevap kullanma” (1)	
	“Öğrencileri derse aktif katma açısından sorunlar yaşama” (1)	
	“Fiziki koşullar yetersiz” (1)	

“*Türkçe öğretim sürecini planlama*” teması bağlamında dokuz kod ortaya çıkmıştır. Buna göre katılımcıların en çok üstünde durdukları husus (beş katılımcı) “öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlama yapma” kodu olmuştur. Bunun yanında Türkçe öğretim sürecinin planlanması açısından önemli bir boyut olan “konu ile ilgili ilgi çekici etkinlikler planlama” (beş katılımcı) boyutu da vurgulanan diğer bir kod olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan iki Türkçe öğretmeni “hazır Türkçe programı kullandığını” belirtirken, bir öğretmen ise kendisinin program hazırlayabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte dikkati çeken diğer kodların her biri bir Türkçe öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Türkçe öğretmenleri tarafından birer defa ifade edilen kodlar, “günlük planı kendisi düzenleme veya uyarlama”, “ders ortamını gerekli koşullara göre düzenleyebilme”, “oyunlar tasarlama ve konuyla uyumlu materyal hazırlama” görüşleri de ifade edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşme kayıtlarında ifade ettikleri görüşlerden oluşan diğer bir tema ise “*Türkçe öğretim sürecini uygulama*” olmuştur. Bundan yola çıkarak vurgulanan kodlar Türkçe öğretmenin, Türkçe öğrenme-öğretme sürecinde neler yaptığını belirleyen boyutlar olarak ortaya çıkmıştır. Belirlenen sekiz kod arasında öğretmenlerin en fazla üzerinde durdukları boyut “uygulamalarda öğrenci düzeyini dikkate alma” (on iki katılımcı) olarak belirlenmiştir. Dikkati çeken diğer bir unsur ise öğrenme-öğretme sürecinde “öğrenci katılımını teşvik etme” (sekiz katılımcı) boyutu olmuştur. Katılımcılardan üç tanesi ise “öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için pekiştireç kullanma” ifadesini vurgulamışlardır. Ayrıca bir Türkçe öğretmeni “öğrencilerden dönüt almaya çalışma” diğer bir katılımcı da “drama, soru cevap gibi öğrencileri etkin hale getirecek yöntem-tekniklere ağırlık verme” belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden birinin “öğrencileri derste aktif hale getirme açısından sorunlar yaşama ve fiziksel koşulların yeterli olmadığı” ifadelerini vurgulaması da dikkate değer bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

İncelenen tema ve kodlara yönelik çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden birinin açıklamaları şu şekildedir:

Ö3: “Öğrencilerin seviyelerine göre kendimi ayarlayabiliyorum. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun planlamalar ve program düzenleyebiliyorum. Bunun neticesinde öğrencilerimize daha aktif ve verimli bir öğrenme ortamı da oluşturmuş oluyoruz.”

Elde edilen iki temel tema incelendiğinde Türkçe öğretmenin özel alan yeterlikleri açısından “öğretim sürecini planlama” ve “öğrenme-öğretme sürecinde etkili öğrenmeyi sağlayacak uygulamalar yapma” gerekliliği olduğu söylenebilir. Buna göre Türkçe öğretmenleri öğretimle ilgili planlama yaparken “öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma ve uygulamada öğrencileri aktif katılımın sağlama” açısından öneme sahip olan “konu ile ilgili ilgi çekici etkinlikler planlama” boyutlu çalışmaları yaptıkları söylenebilir. Ayrıca

“hazır plan kullanan ya da hazır planları uyarlayarak kullanan” Türkçe öğretmenleri olduğu gibi “planı bütünüyle kendisi hazırlayan” öğretmen de vardır. “Türkçe öğretim sürecini uygulama” sürecinde ise öğretmenlerin çoğunlukla uygulamalarda öğrenci düzeyini dikkate aldıkları, öğrenci katılımını teşvik ettikleri söylenebilir. Kalıcı öğrenmeyi sağlamada önemli bir nokta olan “pekiştireç kullanma, dönüt alma, drama, oyun, soru cevap gibi yöntem-teknikleri kullanma” gibi çalışmaların da yapıldığı söylenebilir. Az sayıda öğretmen tarafından ifade edilen, “öğrencileri derste aktif hale getirme” ve “fiziksel koşullar açısından sorunlar yaşama” olabildiği de dikkate değer bir diğer bulgudur.

Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı, ‘Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili Türkçe öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sorular yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlere dört temel dil becerilerini öğrencilerine kazandırma konusunda kendilerini nasıl gördüklerine yönelik sorular sorulmuştur. Ortaya çıkan yanıtlara yönelik olarak içerik analizi yapılmış ve bunun sonucunda oluşan tema ve bu temalara dayalı kodlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin açıklamalarına göre ortaya çıkan söylemler sayısal veri biçimine dönüştürülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerden toplanan verilere Tablo 45’te yer verilmiştir.

Tablo 45

Türkçe Öğretmenlerinin Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Yeterlik Görüşleri

Tema	Kodlar (f)	Toplam Frekans
Öğrencileri Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya yönlendirme	“Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma konusunda sözlü uyarma” (8)	41
	“Meslektaşla iş birliği yapma” (8)	
	“Sınıfa getirdiği materyallerde Türkçenin kullanımına dikkat etme” (7)	
	“Münazara ve yarışma gibi etkinlikler düzenleme” (6)	
	“Öğrencilerin ağız özellikleri kullanmalarına engel olma”(5)	
	“Öğrencilerin yazılarını kontrol etme” (3)	
	“Türkçenin kuralları hakkında bilgi verme” (3)	
	“Bilgilendirici materyal hazırlama (video, pano)” (1)	
Öğrencilerin etkili dinleme/izleme	“Kitaplardaki dinleme/izleme etkinliklerini uygulama” (18)	47

alışkanlığı kazanmasını sağlama	“Dinleme/izleme yöntem tekniği kullanma (empati kurarak, seçici, soru sorarak,eleştirel,not alarak)” (13) “Ekstra dinleme izleme etkinliği hazırlayıp uygulama” (8) “Etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygun değil” (2) “Öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini sağlama” (1) “Kısa film izletme” (1) “Sınıf ortamını dinleme ve izleme için hazırlama” (1) “Dinleme/izleme kaynakları kısıtlı” (1) “Yöntem kullanma konusunda eksik kalma” (1) “Sınıf ortamı dinleme/izleme etkinlikleri için müsait değil” (1)	
Öğrencilerin etkili konuşma alışkanlığı kazanmasını sağlama	“Konuşma yöntem tekniği kullanma (hazırlıklı, empati kurarak, hazırlıklı, söz korusu, eleştirel)” (9) “Kitaptaki konuşma etkinlerini yaptırma” (7) “Münazara yaptırma” (4) “Konuşma kurallarını anlatıp örnek konuşma yapıp sonra öğrencilere uygulamaya” (4) “Öğrencilerin konuşma hatalarını tespit etme” (2) “Sunum yaptırma” (2) “Konuşma için uygun ortam yaratma” (1) “Öğrencileri konuşmaya teşvik etme” (1) “Konuşma etkinliklerine yer verememe” (1)	31
Öğrencilerin etkili okuma alışkanlığı kazanmasını sağlama	“Okuma saati yapma” (10) “Ödüllü okuma yarışmaları düzenleme” (5) “Kitap okuma çizelgesi verme” (4) “Okul, sınıf kütüphaneleri oluşturma” (3) “Kitap okuma sınavları yapma” (2) “Öğrencileri okumaya teşvik etme” (2) “Veliler ve öğrencilere birlikte evde okuma saati yaptırılması” (2) “Velilerde okuma bilinci oluşturmak için etkinlikler düzenleme” (2) “Öğrencilerin okuma hızlarını ölçme” (2) “Öğrenciler arası kitap değiştirme etkinlikleri düzenleme” (2) “Kitap okuduktan sonra yorumlama etkinliği yapma” (1)	35
Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme etkinlikleri yapma	“Yazılanları okul, sınıf panolarında sergileme” (11) “Farklı türlerde yazma çalışması yaptırma” (11) “Yazma kurallarını anlatma” (5) “Yazma yöntem teknikleri kullanma (planlı yazma görselde hareketle, metin tamamlama)” (4) “Yazma becerisi diğer becerilere göre zor bir beceri” (3) “Öğrencileri yazmaya teşvik etme” (1)	36

	“Yazı defteri tutturma (günlük, anı, şiir)” (1)	
Anlama ve anlatım güçlüğü çeken ya da özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygun uygulamalar yapabilme	“Diğer öğrencilerden ayrı plan, ölçme ve etkinlik uygulama (BEP)” (13) “Rehber öğretmenle beraber tespit etme” (8) “Ders esnasında birebir ilgilenme” (4) “Bu durumda öğrencisi yok” (4) “Okuma yazma çalışmaları yapma (destek eğitimi verme)” (3) “Rehber öğretmen olmadan tespit etme” (3)	35
Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilmeye model olabilme	“Konuşmalarında ve yazmalarında öğrencilere model olabilme” (18) “Türkçenin kurallarına uygun konuşma” (5) “Ders dışında ağız özellikleri kullanma” (4) “Öğrencileri ağız özellikleri kullanma konusunda uyarma” (3)	30
Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim süreci içerisinde yer verebilme	“Ders kitaplardaki Atatürkçülük temasındaki etkinliklerden yola çıkarak Atatürk’ün sözlerine ve düşüncelerine yer verme” (20) “Ders kitaplarındaki tema dışında da ekstra Atatürk’ün düşüncelerine yer verme” (6) “Atatürk’ün Türk diline verdiği değeri çeşitli hikâyelerle anlatma” (1) “TDK’nin kurulmasında Atatürk’ün katkılarını anlatma” (1)	28

“Öğrencileri Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya yönlendirme” teması bağlamında sekiz kod ortaya çıkmıştır. Bundan yola çıkarak çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin en çok üzerinde durdukları husus (sekiz katılımcı) “öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma konusunda sözlü uyarma” kodu ve “meslektaşla iş birliği yapma” (sekiz katılımcı) olmuştur. Bununla beraber Türkçenin doğru kullanılmasında önemli bir yer tutan “sınıfa getirdiği materyallerde Türkçenin kullanımına dikkat etme” (yedi katılımcı) boyutu üzerinde durmuştur. Türkçeyi doğru konuşma becerisinin önemli bir parçası olan “münazara ve yarışma gibi etkinlikler düzenleme” (altı katılımcı) boyutu da aynı şekilde ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden beşi “öğrencilerin ağız özellikleri kullanmalarına engel olma” konusuna vurgu yapmıştır. Üç katılımcı ise, “öğrencilerin yazılarını kontrol etme” uygulamalarını yaptığını dile getirmiştir. Üç öğretmen de “Türkçenin kuralları hakkında bilgi verme” boyutunu ifade etmiştir. Üç Türkçe öğretmeni ise “bilgilendirici materyal hazırlama” ifadesinde bulunmuştur.

İncelenen tema ve kodlara yönelik çalışmaya katılan öğretmenlerden birisinin ifadesi şu şekildedir:

Ö13: “Sınıfa getirdiğim bütün materyallerde Türkçenin kullanımına dikkat ediyorum. Ders anlatırken Türkçenin kuralları üzerinde duruyorum. Sınıf içi Türkçeyi doğru kullanmak için konuşma etkinlikleri yaptırıyorum.”

“Öğrencilerin etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanmasını sağlama” teması bağlamında on kod ortaya çıkmıştır. Bununla beraber katılımcıların en çok üstünde durdukları husus (on sekiz katılımcı) “kitaplardaki dinleme/izleme etkinliklerini uygulama” olmuştur. Buna göre “dinleme/izleme yöntem tekniği kullanma (empati kurarak, seçici, soru sorarak, eleştirel, not alarak)” (on üç katılımcı) boyutu üzerinde durmuştur. Bu boyutlarla beraber “ekstra dinleme/izleme etkinliği hazırlayıp uygulama” boyutu da sekiz öğretmen tarafından ifade edilmiştir. İki Türkçe öğretmeni “etkinlikler öğrenci seviyesine uygun değil” şeklinde dile getirmiştir. Bir diğer çalışmaya katılan öğretmen ise “öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini sağlamak” ifadesini söylemiştir. “Kısa film izletme ve sınıf ortamını dinleme/izleme için hazırlama” yine birer katılımcı tarafından dile getirilmiştir. “Dinleme/izleme kaynaklarının kısıtlı olması”, “yöntem kullanma konusunda eksik kalma”, “sınıf ortamının dinleme/izleme etkinlikleri için müsait olmaması” ifadeleri de üstünde durulan diğer ifadelerdendir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik Türkçe öğretmenlerinden birinin ifadeleri şöyledir.

Ö19: “Kitaptaki dinleme/izleme metinlerini yaptırıyorum. Öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini sağlıyorum. Dinleme/izleme yöntem tekniklerini mutlaka kullanıyorum çünkü programda bunlar yer alıyor.”

“Öğrencilerin etkili konuşma alışkanlığı kazanmasını sağlama” teması bağlamında dokuz kod ortaya çıkmıştır. Buna göre katılımcıların en çok üstünde durdukları husus (dokuz katılımcı) “konuşma yöntem tekniği kullanma (hazırlıklı, empati kurarak, hazırlıklı, söz korusu, eleştirel)” yapma kodu olmuştur. Aynı zamanda “kitaptaki konuşma etkinlerini yaptırma” (yedi katılımcı) diğer üzerinde durulan boyutlardan birisidir. Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmesi amacıyla “münazara yaptırma” (dört katılımcı) boyutu da öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bununla beraber “konuşma kurallarını anlatıp örnek konuşma yapıp sonra öğrencilere uygulatma” (dört katılımcı) boyutu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. İki katılımcı “öğrencilerin konuşma hatalarını tespit edebilme” ifadesini vurgulamıştır. Diğer iki öğretmen ise “sunum yaptırma” konusunu dile getirmiştir. “Konuşma için uygun ortam yaratma” ve “öğrencileri konuşmaya teşvik etme”

boyutu da birer katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bir Türkçe öğretmeni ise “konuşma etkinliklerine yer verememe” boyutuna değinmiştir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik bir Türkçe öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

Ö1: “Münazara gibi konuşma etkinlikleri düzenleyip konuşma becerilerini geliştirmeye çalışıyorum.”

“Öğrencilerin etkili okuma alışkanlığı kazanmasını sağlama” teması bağlamında on bir kod ortaya çıkmıştır. Buna göre katılımcıların en çok üstünde durdukları husus (on katılımcı) “Okuma saati yapma” kodu olmuştur. Aynı zamanda okuma etkinlikleri içersinde yer alan “ödüllü okuma yarışmaları düzenleme” (beş katılımcı) boyutu üzerinde de durulmuştur. Öğrencilerin kitap okumalarını sağlamak ve okumalarını takip etmek maksadıyla “kitap okuma çizelgesi verme” (dört katılımcı) ifadesi vurgulanmıştır. Üç öğretmen tarafından “okul, sınıf kütüphaneleri oluşturma” boyutu ifade edilmiştir. “Kitap okuma sınavları yapma”, “öğrencileri okumaya teşvik etme”, “veliler ve öğrencilere birlikte evde okuma saati yapmak”, “velilerde okuma bilinci oluşturmak için etkinlikler düzenleme”, “öğrencilerin okuma hızlarını ölçme”, “öğrenciler arası kitap değiştirme etkinlikleri düzenleme” gibi görüşler de ikişer öğretmen tarafında dile getirilmiştir (Yumlu&Taşpınar, 2019).

İncelenen tema ve kodlara yönelik Türkçe öğretmenlerinden birinin ifadesi şu şekildedir:

Ö14: “Okul Kütüphanesi oluşturduk. Okuma saati yapıyoruz. Öğrencilerin okuma hızlarını ölçüyorum. Ayın kitap okuma birincisini seçiyorum, ödül veriyorum.”

“Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme etkinlikleri yapma” teması bağlamında yedi kod ortaya çıkmıştır. Bunu bağlı olarak öğretmenlerin büyük ölçüde üzerinde durdukları kod (on bir katılımcı) “yazılanları okul, sınıf panolarında sergileme”, “ farklı türlerde yazma çalışması yaptırma” (on bir katılımcı) kodu olmuştur. Yazma becerisi açısından büyük öneme sahip “yazma kurallarını anlatma” kodu beş öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan dört öğretmen tarafından “yazma yöntem teknikleri kullanma (planlı yazma, görselde hareketle, metin tamamlama)” boyutları da ifade edilmiştir. Bunların yanında üç öğretmen “yazma becerisi diğer becerilere göre zor bir beceridir” ifadesini dile getirmiştir. “Öğrencileri yazmaya teşvik etme” ve “yazı defteri tutturma (günlük, anı, şiir)” boyutları da birer Türkçe öğretmeni tarafından söylenmiştir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik Türkçe öğretmenlerinden birinin ifadesi şu şekildedir:

Ö19: “Yazma becerisi diğer becerilere göre zor bir beceridir. Öğrencilere şiir, anı, günlük türlerinde yazılar yazdırmaya çalışıyorum. Güzel olanları seçip sınıf panosuna asıyorum.”

“Anlama ve anlatım güçlüğü çeken ya da özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygun uygulamalar yapabilme” teması bağlamında altı kod ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin daha çok üstünde durdukları husus (on üç katılımcı) “diğer öğrencilerden ayrı plan, ölçme ve etkinlik uygulama (BEP)” boyutu olmuştur. Bu boyutun ardından, “rehber öğretmenle beraber tespit etme” (sekiz katılımcı) boyutu da üzerinde durulan görüşlerden olmuştur. Dört katılımcı “ders esnasında birebir ilgilenme” şeklinde ifade etmiştir. Bununla beraber öğretmenlerden dört tanesi “bu durumda öğrencim yok” ifadelerini dile getirmiştir. Bunların yanında üç katılımcı da “okuma yazma çalışmaları yapma, destek eğitimi verme ve rehber öğretmen olmadan tespit etme” ifadelerini belirtmişlerdir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik öğretmenlerden birinin açıklamaları şu şekildedir:

Ö12: “BEP hazırlıyoruz onlar için. Rehber öğretmenimizin yardımlarını alıyorum. Güçlük çeken öğrencilere farklı plan, farklı ölçme uyguluyorum.”

“Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilmeye model olabilme” teması bağlamında dört kod bulunmuştur. Bundan yola çıkarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin en fazla üzerinde durdukları husus (on sekiz katılımcı) “konuşmalarında ve yazmalarında öğrencilere model olabilme” kodu olmuştur. Öğrencilere örnek olabilme adına önemli olan “Türkçenin kurallarına uygun konuşma” boyutu beş öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Aynı zamanda katılımcılardan dört “ders dışında ağız özellikleri kullanma” ifadelerini söylemiştir. Üç katılımcı ise “öğrencileri ağız özellikleri kullanma konusunda uyarma” boyutu üstünde durmuştur.

İncelenen tema ve kodlara yönelik araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden birinin ifadesi şu şekildedir:

Ö18: “Türkçeyi yeterince doğru kullandığımı düşünüyorum. Öğrencilere model olabiliyorum.”

“Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim süreci içerisinde yer verebilme” teması bağlamında dört kod ortaya çıkmıştır. Bundan yola çıkarak çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin üstünde en çok durdukları husus (yirmi

katılımcı) “ders kitaplardaki Atatürkçülük temasındaki etkinliklerden yola çıkarak Atatürk’ün sözlerine ve düşüncelerine yer verme” kodu olmuştur. Bunun yanında “ders kitaplarındaki tema dışında da ekstra Atatürk’ün düşüncelerine yer verme” (altı katılımcı) boyutu da vurgulanan ifadeler arasındadır. Aynı zamanda “Atatürk’ün Türk diline verdiği değeri çeşitli hikâyelerle anlatma” ve “TDK’nin kurulmasında Atatürk’ün katkılarını anlatma” boyutları da birer katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden birinin ifadeleri şu şekildedir:

Ö13: “Kesinlikle yer veriyorum. Temalarda geçiyor fakat temalar dışında da Atatürk’ün Türk dili hakkındaki düşüncelerine yer veriyorum.”

Dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bakımından temalar incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları için sözlü ve yazılı şekilde uyarılarda bulunduğu, doğru kullanım örnekleri gösterdiği ve sınıfa getirdiği materyallerde Türkçenin kullanımına dikkat etmeye çalıştıkları söylenebilir. Dört temel dil becerisinde (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yöntem-tekniklerin kullanılmaya çalışıldığı, becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler ve çalışmalar yapıldığı söylenebilir. Anlama ve anlatım güçlüğü çeken veya özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygun planlar hazırladıklarını ve bu planlar doğrultusunda öğrencilere etkinlikler ve bunlara uygun ölçme çalışmaları yaptıkları söylenebilir. Bunların yanında bazı Türkçe öğretmenleri tarafından özel öğrencilere birebir eğitim verdikleri, destek eğitiminde bulundukları dile getirilmiştir. Az sayıda öğretmen belirtmiş olsa da bazı öğretmenler anlama ve anlatım güçlüğü çeken veya özel eğitime gereksinim duyan öğrencisi olmadığını ifade etmiştir. Türkçe öğretmenlerinin, Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilmeye model olabilme açısından, öğrencileri sözlü uyarma ve konuşmalarında öğrencilerine örnek olabilme adına Türkçenin kurallarına dikkat ederek konuşup model oldukları söylenebilir. Bunun yanında ağız özelliklerini ders ortamında kullanmamaları ve öğrencileri bununla ilgili uyarmaları da bu durumu destekler niteliktedir.

Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı, “Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?”olarak belirlenmiştir. Konuyla ilgili Türkçe öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sorular yöneltilmiştir.

Buna göre Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini nasıl gördüklerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlara dayalı olarak içerik analizi yapılmış ve bunun sonucunda oluşan tema ve bu temalara yönelik kodlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin açıklamalarına göre ortaya çıkan söylemler sayısal veri biçimine dönüştürülmüştür. Buna göre Türkçe öğretmenlerinden toplanan verilere Tablo 46’da yer verilmiştir.

Tablo 46

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar (f)	Toplam Frekans
Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme	“Programdaki kazanımlara uygun sınav hazırlama” (20)	32
	“Farklı soru türleri kullanma” (4)	
	“Kapsam geçerliliğine dikkat ederek sınav hazırlama” (3)	
	“Ara değerlendirme yapma” (1)	
	“Sınavların amacı öğrenmek” (1)	
	“Bir kazanımı birkaç soruyla ölçme” (1)	
	“Her sınıf seviyesi için farklı soru sayıları hazırlama” (1)	
Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme	“Çeşitli ölçme araçları kullanma” (1)	21
	“Sınav hakkında meslektaştan görüş alma” (12)	
	“Kullanışlılığını, geçerliliğini, güvenilirliğini test ederek kullanabilme” (6)	
Ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme,	“Sınavların geçerli, güvenilir, kullanışlı olup olmadığını test etmeden kullanma” (3)	55
	“Öğrencilere ölçme sonuçları hakkında geri bildirim verme” (20)	
	“Eksik konularda tekrar yapma” (15)	
	“Sınav analizi yapma” (7)	
	“Pekiştirici etkinlik yapma” (5)	
	“Veli ile ölçme sonuçlarını paylaşma” (5)	
	“Eksik konularda öğrenciyle birebir ilgilenme” (2)	
	“Eksikliklerin giderilmesi için planlama yapma” (1)	

“Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme” teması bakımından sekiz kod ortaya çıkmıştır. Bundan yola çıkarak çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin en çok üstünde durdukları ifade (yirmi katılımcı) “programdaki kazanımlara uygun sınav hazırlama” olmuştur. Bununla beraber dört katılımcı “farklı soru türleri kullanma” ifadesini dile getirmiştir. Üç Türkçe öğretmeni ise, “kapsam geçerliliğine dikkat ederek

sınav hazırlama” boyutunu vurgulamıştır. Bunun dışında “ara değerlendirme yapma”, “sınavların amacı öğrenmek”, “bir kazanımı birkaç soruyla ölçme”, “her sınıf seviyesi için farklı soru sayıları hazırlama”, “çeşitli ölçme araçları kullanma” ifadeleri birer katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik Türkçe öğretmenlerinden birinin ifadesi şu şekildedir:

Ö20: “Sınavlar kazanımlara göre hazırlanmalıdır zaten, ben de işlenen kazanımlara göre hazırlıyorum.”

“Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme” teması bağlamında üç kod ortaya çıkmıştır. Bununla beraber Türkçe öğretmenlerinin en fazla üzerinde durdukları husus (on iki katılımcı) “sınav hakkında meslektaştan görüş alma” kodu olmuştur. Ölçme araçlarında önemli bir nokta olan “kullanışlılığını, geçerliğini, güvenilirliğini test ederek kullanabilme” boyutu da altı katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca üç katılımcı da “sınavların geçerli, güvenilir, kullanışlı olup olmadığını test etmeden kullanma” ifadesini kullanmıştır.

İncelenen tema ve kodlara yönelik Türkçe öğretmenlerinden birinin ifadesi şöyledir:

Ö5: “Zümrem ile birlikte birbirimizin sınavlarını kontrol eder, geri bildirimde bulunuruz.”

“Ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme” teması bağlamında yedi kod ortaya çıkmıştır. Buna göre çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin daha çok üstünde durdukları husus (yirmi katılımcı) “öğrencilere ölçme sonuçları hakkında geri bildirim verme” kodu olmuştur. Bunun yanında on beş katılımcının ifade ettiği “eksik konularda tekrar yapma” boyutu vurgulamıştır. Ölçme sonuçlarını istatistiksel hale getirme konusunda önemli olan “sınav analizi yapma” boyutunu yedi katılımcı vurgulamıştır. Beş katılımcı “pekiştirici etkinlik yapma”, “veli ile ölçme sonuçlarını paylaşma” ifadelerini dile getirmiştir. İki katılımcı ise “eksik konularda öğrenciyle birebir ilgilenme” ifadesine yer vermiştir. Ayrıca “eksikliklerin giderilmesi için planlama yapma” boyutu da bir Türkçe öğretmeni tarafından dile getirilmiştir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik Türkçe öğretmenlerinden birinin ifadeleri şöyledir:

Ö6: “Öğrencilere sınav sonuçları hakkında bilgi veriyorum. Eksik konularda tekrar yapıyorum.”

Dil gelişimini izleme ve değerlendirme konusunda Türkçe öğretmenleri, “ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyerek sınav hazırlama”, “ölçme araçlarını farklı şekillerde kullanabilme” ve “ölçme sonuçları hakkında öğrenci ve velilere geri bildirim sağlayabilme”, “sınav sonuçlarına yönelik istatistiksel yöntemler kullanabilme” konusunda çalışmalar yaptıkları söylenebilir. Türkçe öğretmenleri, ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirme konusunda, sonuçlar hakkında öğrenci ve velileri bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir (Yumlu&Taşpınar, 2019).

Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt amacı, ‘Türkçe öğretmenlerinin okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Konuyla ilgili Türkçe öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sorular yöneltilmiştir. Buna göre okul, aile, toplumla iş birliği yapma konularında kendilerini nasıl gördüklerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarına yönelik olarak içerik analizi yapılmış ve bunun sonucunda oluşan tema ve bu temalara ilişkin kodlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin açıklamalarına göre ortaya çıkan söylemler sayısal veri biçimine dönüştürülmüştür. Buna göre elde edilen verilere Tablo 47’de yer verilmiştir.

Tablo 47

Türkçe Öğretmenlerinin Okul, Aile, Toplumla İş Birliği Yapma Konularında Yeterlik Görüşleri

Tema	Kodlar (f)	Toplam Frekans
Öğrencilerin dil gelişimlerinin izlenmesinde aileler ile iş birliği yapabilme	“Veli toplantısı ile öğrencinin dil gelişimi hakkında bilgi verme” (12) “Veliler ilgisiz, iş birliğini kabul etmiyor” (10) “Velilerle iş birliği içerisinde olma” (4) “Veli ziyareti yapma” (1)	27
Öğrencilere ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini hissettirebilme	“Ulusal bayram ve törenlerde görev alma” (19) “Ulusal bayram ve törenlerde öğrencilere görev verme” (18) “Ulusal bayram ve törenlerin önemini hissettirebilme” (7) “Türkçe öğretmenleri diğer branşlara göre törenlerde daha fazla görev alıyor” (3) “Öğrenciler isteksiz, görev almak istemiyor” (3) “Ulusal bayram ve törenlerde görev almaktan kaçınma” (1) “Ulusal bayram ve törenlerde öğrencilere görev vermeme” (1)	52
Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme,	“Herhangi bir etkinlik yapılmıyor” (7) “Ailelere seminer, etkinlik düzenleme” (5) “Çevre ve okulun koşulları uygun değil” (5) “Okul içerisinde kurum ve kuruluşlarla beraber etkinlik düzenleme (STK, Üniversite, AFAD)” (4) “Okula akademisyen, tanınmış kişi davet etme” (3)	24

“Öğrencilerin dil gelişimlerinin izlenmesinde aileler ile iş birliği yapabilme” teması bağlamında dört kod ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin en çok üstünde durdukları husus (on iki katılımcı) “veli toplantısı ile öğrencinin dil gelişimi hakkında bilgi verme” kodu olmuştur. Bunun yanında “veliler ilgisiz, iş birliğini kabul etmiyor” (on katılımcı) ifadeleri de vurgulanmıştır. Aynı zamanda “velilerle iş birliği içerisinde olma” (dört katılımcı) kodu da dile getirilmiştir. Öğretmenlerden biri ise “veli ziyareti yapma” boyutunu ifade etmiştir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden birinin ifadesi şöyledir:

Ö15: “Ailelere çocukların dil gelişimi hakkında gerekli bilgi veriliyor fakat aileler gerekli özeni göstermiyor ilgisiz kalıyorlar.”

“Öğrencilere ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini hissettirebilme” teması bağlamında yedi kod ortaya çıkmıştır. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin en çok üstünde durdukları husus (on dokuz katılımcı) “ulusal bayram ve törenlerde görev alma” kodu olmuştur. Öğrencilere sorumluluk verme adına “ulusal bayram ve törenlerde öğrencilere görev verme” (on sekiz katılımcı) boyutu da üzerinde durulan diğer bir boyut olmuştur. Aynı şekilde “ulusal bayram ve törenlerin önemini hissettirebilme” boyutu da (yedi katılımcı) ifade edilmiştir. Üç Türkçe öğretmeni ise “Türkçe öğretmenleri diğer branşlara göre törenlerde daha fazla görev alıyor” ifadesini kullanmıştır. Ayrıca üç katılımcı da “öğrenciler isteksiz, görev almak istemiyor” ifadelerini dile getirmiştir. Bunun dışında “ulusal bayram ve törenlerde görev almaktan kaçınma” ve “ulusal bayram ve törenlerde öğrencilere görev vermeme” ifadeleri birer katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden birinin ifadeleri şu şekildedir:

Ö9: “Kendim görev alıyorum aynı zamanda öğrencileri de görevlendiriyorum. Öğrencilere önemli günlerin önemini hissettirmeye çalışıyorum.”

“Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme” teması bağlamında beş kod ortaya çıkmıştır. Bundan yola çıkarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin en çok üstünde durdukları husus (yedi katılımcı) “herhangi bir etkinlik yapılmıyor” kodu olmuştur. Etkinliklerin yapılmama nedeni olarak “çevre ve okulun koşulları uygun değil” (beş katılımcı) kodu üzerinde durulmuştur. Beş katılımcı “ailelere seminer, etkinlik düzenleme” boyutunu vurgulamıştır. “okul içerisinde kurum ve kuruluşlarla beraber etkinlik düzenleme (STK, Üniversite, AFAD)” dört katılımcı tarafından dile getirilmiş. Üç öğretmen ise “okula akademisyen, tanınmış kişi davet etme” ifadelerini dile getirilmiştir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik Türkçe öğretmenlerinden birinin ifadeleri şu şekildedir:

Ö4: “Okulun ve çevrenin şartlarından dolayı bu tür etkinlikler yapamıyorum.”

Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma konusunda Türkçe öğretmenleri, “velilere öğrencilerin dil gelişimi hakkında bilgi verebilme”, “veli ziyaretleri yapma” gibi etkinliklerde bulundukları söylenebilir. Bunun yanında Türkçe öğretmenleri velilerin

ilgisiz kaldığını ifade etmişlerdir. “Ulusal bayram ve törenlerde görev alabilme” ve öğrencilere de önemini hissettirebilme, öğrencilere de görev verebilme konusunda çalışmalar yaptıkları söylenebilir. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapma konusunda veli ve çevrenin şartlarından dolayı çok fazla etkinlik yapamadıklarını belirtmişlerdir (Yumlu&Taşpınar, 2019).

Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı, “Türkçe öğretmenlerinin Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Konuyla ilgili Türkçe öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sorular yöneltilmiştir. Buna göre toplumsal liderlik yapabilme, mesleki yeterliklerini belirleyebilme ve bilimsel araştırma yöntem tekniklerini kullanabilme konularında kendilerini nasıl gördüklerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Türkçe öğretmenlerinden toplanan yanıtlara dayalı olarak içerik analizi yapılmış ve bunun sonucunda oluşan tema ve bu temalara yönelik kodlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin açıklamalarına göre ortaya çıkan söylemler sayısal veri biçimine dönüştürülmüştür. Buna göre elde edilen verilere Tablo 48’de yer verilmiştir.

Tablo 48

Türkçe Öğretmenlerinin Toplumsal Liderlik Yapabilme, Mesleki Yeterliklerini Belirleyebilme ve Bilimsel Araştırma Yöntem Tekniklerini Kullanabilme Konularında Yeterlik Görüşleri

Tema	Kodlar (f)	Toplam Frekans
Toplumsal liderlik yapabilme	“Çevrenin ihtiyaçlarını tespit edebilme” (9) “Öğrenciler aracılığıyla çevrenin ekonomik ihtiyaçlarını tespit edip yardım etme” (5) “Projeler hazırlayıp, uygulama (Kardeş köy okulu projesi)” (1) “Okul çağında olup okula devam etmeyen öğrencileri tespit etme” (1) “Hasta ziyaretleri yapma” (1) “STK ile iş birliği yapma” (1) “Bu konuda bir şey yapamama” (1)	19
Kendi mesleki yeterliklerini belirleyebilme	“Öğrencilerden görüş alabilme” (15) “İdarenin görüşlerini alabilme” (4) “Gelen görüşler doğrultusunda eksikleri tamamlama” (4) “Meslektaşlardan görüş alabilme” (3) “Görüş almama” (1)	27
Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanabilme	“Akademik çalışma yapmama” (14) “Edebi türlerde yazma (şiir, anı, masal, öykü, deneme)” (8) “Akademik çalışma yapma (makale, bildiri, poster)” (5) “Türkçe arşivi oluşturma” (2)	29

“*Toplumsal liderlik yapabilme*” teması bağlamında yedi kod ortaya çıkmıştır. Bununla beraber araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin en çok üstünde durdukları husus (dokuz katılımcı) “çevrenin ihtiyaçlarını tespit edebilme” kodu olmuştur. Bunu destekler nitelikte “öğrenciler aracılığıyla çevrenin ekonomik ihtiyaçlarını tespit edip yardım etme.” (beş katılımcı) boyutu vurgulanmıştır. Bunun yanında “projeler hazırlayıp uygulama (kardeş köy okulu projesi)”, “okul çağında olup okula devam etmeyen öğrencileri tespit etme”, “hasta ziyaretleri yapma”, “STK ile işbirliği yapma”, “bu konuda bir şey yapamama” kodları da birer katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

Ö11: “Öğrenciler aracılığıyla ihtiyaç sahiplerini tespit edip yardım ulaştırabiliyorum. Onun dışında kapsamlı bir şey yapamıyorum.”

“Kendi mesleki yeterliklerini belirleyebilme” teması bağlamında beş kod ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin en çok üzerinde durdukları nokta (on beş katılımcı) “Öğrencilerden görüş alabilme” kodu olmuştur. “İdarenin görüşlerini alabilme” (dört katılımcı) bir diğer vurgulanan boyut olmuştur. Yeterlikleri belirleme konusunda en önemli nokta olan “gelen görüşler doğrultusunda eksikleri tamamlama” dört katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bununla beraber, “meslektaşlardan görüş alabilme” kodu üç katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bir katılımcı tarafından da “görüş alamama” kodu söylenmiştir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik Türkçe öğretmenlerinden birinin ifadesi şu şekildedir:

Ö3: “Evet görüşlerini alıyorum, meslektaşlarımdan, öğrenci ve velilerden görüş alıyorum kendim hakkında.”

“Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanabilme” teması bağlamında dört kod ortaya çıkmıştır. Bundan yola çıkarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin katılımcıların en çok üstünde durdukları husus (on dört katılımcı) “akademik çalışma yapmama” kodu olmuştur. Türkçe öğretmenlerinin alanın getirdiği bilgi ve birikimden dolayı “edebi türlerde yazma (şiir, anı, masal, öykü, deneme.)” kodu sekiz katılımcı tarafından dile getirilmiş. Bunun dışında yüksek lisans eğitimi tamamlayan öğretmenlerin “akademik çalışma yapma (makale, bildiri, poster)” boyutlarını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında alanla ilgili bilgi ve tecrübeleri kaydedip daha sonra faydalanma adına “Türkçe arşivi oluşturma” boyutu da iki Türkçe öğretmeni tarafından dile getirilmiştir.

İncelenen tema ve kodlara yönelik katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

Ö20: “Akademik olarak değil ama Türkçe dersi ile ilgili arşiv oluşturunuyorum. Kaynaklarımı bir yerde biriktiriyorum.”

Ortaya çıkan bulgulardan yola çıkarak, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe alanındaki mesleki gelişimini sağlama konusunda “çevrenin ihtiyaçlarını tespit edebilme” ve “yardım ulaştırabilme”, “projeler düzenleyip uygulayabilme” az da olsa fiziksel şartlardan kaynaklı sıkıntıların olduğu bulgularına tespit edilmiştir. Kendi mesleki yeterliklerini belirleyebilme konusunda Türkçe öğretmenlerinin öğrenci, meslektaş, idare ve veli görüşlerinden

yararlandığı söylenebilir. Az sayıda öğretmenin ifadesi de olsa “görüş almama” ifadesi dile getirilmiştir. Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanabilme konusunda, Türkçe öğretmenlerinin yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar haricinde akademik çalışmada bulunmadığı söylenebilir. Ancak Türkçe öğretmenleri, Türkçe arşivi ve edebi türler noktasında ürün ortaya koyduklarını belirtmişlerdir. (Yumlu&Taşpınar, 2019).

Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt amacı olan “Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri açısından nicel verilerle elde edilen yeterli görme algı düzeyleri ile nitel verilerle elde edilen görüşleri arasında bir uyum var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Göre Kendilerini Yeterli Görme Algı Düzeyleri ile Görüşleri Arasındaki Uyum

Öğretmenlerin *öğretim sürecini planlama ve düzenleme* boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile görüşleri karşılaştırıldığında önemli ölçüde uyumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre nitel veriler kapsamında öğretmenlerin en çok vurguladıkları görüşlerden biri olan öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlama yapabildiklerine ilişkin bulgu ile nicel bulgulardan elde edilen öğrencilerin dil gelişim düzeylerine, öğrenme stillerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenleyip kullanabildiklerini belirttikleri görüşleri ile uyumlu bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin aktif katılımlarını sağladıkları, ilgi çekici etkinlikler planladıkları, planları uygulayabildikleri ve hazırlayabildikleri görüşleri de Türkçe öğretimine uygun ortam hazırlayabildikleri, öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilmeye ilişkin algı düzeyleri ile de uyumlu bir sonuçtur. Bütün bunların yanında az sayıda öğretmen tarafından ifade edilse de öğrencilerini derste katma yani derse aktif katılmalarını sağlamada ve fiziksel koşulların yetersiz olmasından dolayı bazı sorunların ortaya çıktığına yönelik nitel görüşlerin elde edilmesi dikkate değer bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim sürecini planlama ve düzenleme boyutuna ilişkin bir katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: “Öğrencilerin seviyelerine göre kendimi ayarlayabiliyorum. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun planlamalar ve program düzenleyebiliyorum. Bunun

neticesinde öğrencilerimize daha aktif ve verimli bir öğrenme ortamı da oluşturmuş oluyoruz.”

Öğretmenlerin öğrencinin *dil becerisini geliştirme* boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile görüşleri karşılaştırıldığında önemli ölçüde uyumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre nitel veriler kapsamında öğretmenlerin en çok vurguladıkları görüşlerden “öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma konusunda sözlü uyarma”, “meslektaşla iş birliği yapma”, s”ınıfa getirdiği materyallerde Türkçenin kullanımına dikkat etme” boyutlarına ilişkin bulgular ile nicel verilerden elde edilen öğrencilerin “dili farklı amaç ve durumlara uygun kullanmalarını sağlayabilme, meslektaşlarla iş birliği yaparak tüm öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmaya yönelik etkinlikler düzenleyebilme ve öğrencilere yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırabilme belirttikleri görüşleri ile uyumlu bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte dört temel dil becerisi olan “dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini etkili bir şekilde kazandırabilme için yöntem teknik kullanma” “kitaplardaki etkinlikleri uygulama”, “okuma saati yapma”, “yazma etkinliklerini panoda sergileme” görüşleri nicel verilerden dinleme/izleme stratejilerini kullanabilme, konuşma becerisini değerlendirme alışkanlığı kazandırabilme, okuma becerisini alışkanlık hale getirme için okul, aile ve meslektaşla iş birliği içerisinde etkinlikler düzenleyebilme, öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları ürünleri, okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları, yayınlamaları konusunda onlara rehberlik edebilme algı düzeyleri ile de uyumlu bir sonuçtur. Aynı zamanda nitel veriler arasında yer alan anlama ve anlatım güçlüğü çeken ya da özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere diğer öğrencilerden “ayrı plan, ölçme ve etkinlik uygulama” görüşü nicel verilerden 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 meslektaşlarla paylaşabilme algı düzeyiyle uyumlu bir sonuç olduğu görülmektedir. Bunun yanında, konuşmalarında ve yazmalarında öğrencilere model olabilme, Türkçenin kurallarına uygun konuşma görüşlerinin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya ilişkin meslektaşların ve öğrencilerin görüş ve önerilerini her zaman duyarlılık gösterebilme algı düzeyiyle uyumlu bir sonuç olduğu söylenebilir. Ders kitaplardaki Atatürkçülük teması altında yer alan etkinliklerden yola çıkarak Atatürk’ün sözlerine ve düşüncelerine derslerde yer verme ve ders kitaplarındaki tema dışında da yeri geldiğinde “ekstra Atatürk’ün düşüncelerine yer verme” görüşleri de nicel verilerden Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce

ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilme algı düzeyiyle uyumlu bir sonuçtur. Bütün bunların yanında dinleme/izleme kaynaklarının yeterli olmaması yani her temada bir dinleme metnin olması, dinleme becerisine yönelik yöntemleri kullanma konusunda eksik kalma ya da kullanmama, sınıf ortamının dinleme/izleme etkinlikleri için teknolojik açıdan uygun olmamasını vurgulayan nitel görüşlerin elde edilmesi de dikkate değer bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dil becerisini geliştirme boyutuna ilişkin katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö14: “Kitaplardaki dinleme/izleme etkinliklerini uygulayım. Dinleme/izleme yöntem tekniklerini kullanarak yapıyorum bu etkinlikleri. Ders kitabı dışında ekstra dinleme izleme etkinliği yaptırıyorum.”

Ö7: “Konuşma yöntem tekniklerini kullanıyorum hazırlıklı, hazırlıksız konuşma, söz korusu gibi. Kitaplardaki etkinlikleri de yaptırıyorum.”

Ö13: “Öğrencilere kitap okuma çizelgesi verip okumalarını takip ediyorum, ödüllü kitap okuma yarışmaları yaparak öğrencileri okumaya teşvik etmeye çalışıyorum. Okuma saatleri düzenliyoruz zümre kararı ile okuma saati yapıyoruz tüm okulda. Bu konuda aileleri de bilinçlendirmeye çalışıyoruz.”

Ö11: “Yarışmalara katılıyoruz, farklı türlerde yazı yazdırmaya gayret ediyorum, anı, şiir defteri tutturuyorum.”

Öğretmenlerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile görüşleri karşılaştırıldığında önemli ölçüde uyumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre nitel veriler kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına öncelikle yapılacak ölçme ve değerlendirmenin amaçlarını belirleyerek başlama ve sınavları bu doğrultuda hazırlama, ölçme araçlarını farklı şekillerde kullanabilme ve ölçme sonuçları hakkında öğrenci ve velilere geri bildirim sağlayabilme, sınav sonuçlarına yönelik istatistiksel yöntemler kullanabilmeye ilişkin bulgular ile nicel bulgulardan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki bütün kazanımlara yönelik olarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlayabilme, değerlendirme sonuçlarına göre, ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirlemede rehberlik edebilme, öğrencilerin dil gelişimlerini farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanabilme ifadeleri ile uyumlu bir sonuçtur. Bunun yanında az da olsa sınavların geçerli, güvenilir, kullanışlı olup olmadığını test etmeden kullanma görüşünün dile getirilmesi dikkate değer bir

bulgudur. Öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme boyutuna ilişkin katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: *“Kapsam geçerliliğine dikkat ederek sınav hazırlarım ve aynı zamanda kazanımlara uygun sınav hazırlarım.”*

Ö7: *“Sınavın kullanışlı ve geçerli olmasını kontrol ederim. Buna zümrem ile ortaklaşa karar veririm.”*

Öğretmenlerin okul, aile ve toplumla iş birliği yapma boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile görüşleri karşılaştırıldığında önemli ölçüde uyumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre nitel veriler kapsamında veli toplantıları gerçekleştirerek “öğrencinin dil gelişimi hakkında velilere bilgi verme”, “ulusal bayram ve törenlerde görev alma” ve “ulusal bayram ve törenlerde öğrencilere görev verme”, “ulusal bayram ve törenlerin önemini öğrencilere hissettirebilme”, “velilere/ailelere seminer, etkinlik düzenleme”, “okul içerisinde kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak beraber etkinlik düzenleme”, “okula akademisyen, tanınmış kişi davet etme” görüşleri ile nicel bulgulardan olan okullar arası iş birliği yaparak öğrencilerin ulusal bayram ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelmesinde yakın ve/veya uzak çevresindeki kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilme ile uyumlu bir sonuçtur. Bunun yanında nitel bulgulardan, veliler ilgisiz, iş birliğini kabul etmiyor, okulun kültür merkezi haline gelmesi için herhangi bir etkinlik yapılmıyor görüşleri de dikkate değer bulgulardır. Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma boyutuna ilişkin bir katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö17: *“Okulumuza akademisyen davet ettik gelip seminer verdi. Sivil savunma toplulukları da bilgilendirme yapmak için geldi.”*

Ö1: *“Aileler etkinlik yapılırsa da katılmak istemiyor. Etkinlik yapılmıyor pek fazla.”*

Öğretmenlerin Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile görüşleri karşılaştırıldığında önemli ölçüde uyumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre nitel veriler kapsamında öğrencilerden görüş alabilme, idarenin görüşlerini alabilme, gelen görüşler doğrultusunda eksikleri tamamlama ile nicel bulgulardan mesleki yeterliklerini belirlerken “veli, öğrenci, meslektaş ve yönetici görüşlerinden yararlanabilme ile uyumlu bir sonuçtur. Bunun yanında “edebi türlerde yazma”, “akademik çalışma yapma(makale, bildiri, poster)”, “Türkçe arşivi oluşturma” nicel bulgulardan ‘Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri açısından nicel verilerle elde edilen yeterli görme

algı düzeyleri ile nitel verilerle elde edilen görüşleri arasında bir uyum var dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceğim arşiv oluşturabilme, farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyabilme, alanla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapabilme ile uyumlu bir sonuçtur. Ayrıca akademik çalışma yapmama ve az da olsa veli, öğrenci ve idareden görüş almama bulgusu da dikkate değerdir. Öğretmenlerin Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama boyutuna ilişkin bir katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö20: *“Türkçe arşivim var konuların yer aldığı. Deneme ve anı yazarım.”*

Ö6: *“Herhangi bir akademik çalışmam yok makale, bildiri vs.”*



BÖLÜM VI

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine göre kendilerini yeterli görme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin, bir yeterlik dışında tüm yeterlik boyutlarında kendilerini yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Buna dayanarak Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimini planlama ve düzenlemeye, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye, öğrencilerin dil gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamaya yönelik özel alan yeterlikleri açısından yeterli oldukları söylenebilir. Maltepe'nin (2011) yaptığı çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının kendini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme sürecinde MEB'in Türkçe öğretmenlerine yönelik belirlediği yeterliklere göre eğitim aldıklarını düşündürmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimini planlama ve düzenlemede genel olarak yeterli oldukları saptanmıştır. Sonuçlar alt boyutlar açısından incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe öğretime uygun planlama yapabilme” yeterliliği kapsamında yer alan “öğretim sürecini öğrencilerin gelişim düzeyine göre düzenleme konusunda kendilerinin yeterli olarak değerlendirmişlerdir. “Türkçe öğretime uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme” konusunda öğrenme ortamlarını öğrencilerin gereksinimlerine göre ve aktif katılımlarını sağlayacak biçimde düzenleme ve okul içi ve okul dışı çoklu

öğrenme ortamları düzenleyebilme açılarından da yeterli oldukları düşüncesindedirler. “Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme” konusundaki yeterlikler açısından bakıldığında ise öğretmenler materyalleri özelliklerini dikkate alarak zenginleştirme, uygun materyal geliştirme ve kaynak geliştirme konusunda diğer öğretmenlerle deneyimlerini paylaşma açısından da yeterli oldukları söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve düzenleme boyutuna ilişkin elde edilen sonuçlar ile Coşkun, Özer, Tiryaki (2010) ve Ülper, Bağcı (2012) tarafından yapılan çalışmalarla da tutarlı sonuçlar göstermektedir. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaçlara cevap verebilen, koşulların gerektirdiği planlama ve düzenlemeleri yapabilen teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen donanımlara sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Türkçe derslerinin daha nitelikli ve daha verimli hâle getirilmesi anlamına gelir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme boyutunda genel olarak yeterli oldukları sonuca ulaşılmıştır. Alt yeterlikler açısından da Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlama, dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirme; anlama ve anlatım gücünü çeken öğrencilere uygun planlamalar yapma, özel gereksinimli öğrencilere uygun uygulamalar yapma, Türkçenin doğru ve etkili kullanımına model olmada, Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşüncelerini öğretim sürecindeki uygulamalar yansıtmada yeterli oldukları belirlenmiştir. Yılmaz (2010) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin okuma, yazma becerilerini geliştirme konusunda kendilerini yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dört temel dil becerilerini geliştirme ve özel gereksinimli öğrencilerin Türkçe öğretimine yönelik planlama, uygulamalar yapabilme donanımına sahip olduğunu gösterir. Türkçe dersinin temel yapı taşlarından olan dört temel beceri açısından Türkçe öğretmenlerinin kendilerini yeterli görmeleri Türkçe eğitim-öğretim faaliyetleri açısından olumlu bir durumdur. Türkçe dersinde becerilerin eksiksiz olarak öğrencilere kazandırılması sonucunu ortaya koyar.

Türkçe öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme boyutunda genel olarak yeterli oldukları tespit edilmiştir. Alt yeterlikler açısından ise Türkçe öğretimine yönelik yapılacak ölçme ve değerlendirme amaçlarını belirleme, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemek için yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlama, geri bildirimde bulunma ve sonuçları uygulamaya yansıtma alt yeterlikleri açısından da yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak İskender, Yiğit, Bektaş (2015) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe

öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme konusunda yeterli olmaları sonucu yenilenen öğretim programındaki yapılandırıcı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme kısmına yansıyan yeniliklerine adapte olduklarını göstermektedir. Türkçe öğretmenlerinin kendilerini dil gelişimini izleme ve değerlendirme konusunda yeterli görmeleri yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan yeni Türkçe öğretimi programındaki gelişmeleri takip ettiklerini göstermektedir. Söz konusu benzerlik açısından bakıldığında Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında Türkçe dilbilgisi öğretimi ve değerlendirilmesi bağlamında Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine uygun eğitim ortamları sağlandığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okul, aile ve toplumla iş birliği yapma alt boyutunda genel olarak yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alt yeterlikler açısından incelendiğinde ise, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapma, öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlama, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapma, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapma, toplumsal liderlik yapmada yeterli oldukları söylenebilir. Selçuk (2013) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin okul, aile, toplumla iş birliği yapma boyutunda iyi düzeyde oldukları sonucuna varmıştır. Bu durum milli manevi, etik ve evrensel değerlerin ulusal bayramlarla kazandırılabilceği göz önünde bulundurulursa Türkçe öğretmenlerinin bu görevi yerine getirdiği söylenebilir. Aynı zamanda dilin içselleştirilmesini sağlamak amacıyla toplumla iş birliği yapma durumu Türkçe öğretmenlerinin bazı örtük kazanımlara yönelik çalışmalar yaptığını da göstermektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde okul, aile ve toplum bir bütün hâldedir. Üç unsurun da eğitim faaliyetlerinde uyumlu işleyişi başarıyı artırması açısından önemlidir.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimini sağlama boyutunda genel olarak yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alt yeterlikler açısından bakıldığında ise, mesleki yeterliklerini belirleme, Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlama, mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanmada yeterli olduklarını göstermektedir. Bunun yanında Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlama alt boyutu içerisinde yer alan “ Konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilirim.” yeterliği konusunda kısmen yeterli oldukları saptanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin nitelikli olması için öğretmen yetiştirme programı

çerçevesinde aldıkları eğitimin yanında mesleğe başladıktan sonra aldıkları eğitimler de kendilerini alanlarına yönelik geliştirme ve yeniliklere ayak uydurma konusunda önemlidir.

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. İlgili literatürde öğretmenlerin yeterlik algılarında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmaların Özlük (2010), Selçuk (2013) yanında bazı araştırmalar Şengül (2012) kadın öğretmenlerin yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya'nın (2007) yaptığı çalışmada da kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Buna göre kendini daha yeterli gören öğretmenlerin mesleki kıdemleri 11-15 yıllık olan öğretmenlerdir. Kendini daha az yeterli gören mesleki kıdem grubu ise 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerdir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise; Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme sürecinde, dil gelişimini sağlama, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama boyutlarında 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin kendini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özlük'ün (2010) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bunun yanında Şengül'ün (2012) yaptığı çalışmada kıdemsiz öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Buna göre kıdem arttıkça öğretmenlerin kendilerini yeterli görme sayılarının da arttığı söylenebilir. Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli görmeleri deneyim ve tecrübenin bir sonucudur.

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin öğretmenlerin görev yaptığı yere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna paralel olarak Şengül (2012) yaptığı çalışmada bu sonucu destekler niteliktedir. Görev yeri şartları iyileştikçe öğretmenlerin yeterlik algılarının da değiştiği görülmüştür. Görev yapılan yerin fiziksel şartlarının iyi durumda olması Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına hem psikolojik olarak hem de motivasyon olarak etki eder. Bu durumun dolaylı olarak derse yansımalarının beklendiği söylenebilir.

Nitel veriler kapsamında Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşleri en fazla sayıda öğretmenin belirttiği öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlama yapma görüşü ve Türkçe öğretim sürecini öğrenci düzeyini dikkate alarak düzenleme görüşleri olduğu sonucuna varılmıştır. Coşkun, Gelen ve Öztürk'ün (2009) yaptığı çalışmada araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. En az sayıda öğretmen tarafından belirtilen, öğrencilerden dönüt almaya çalışmak, drama, soru cevap gibi öğrencileri derste aktif hale getirecek yöntem-tekniklere ağırlık vermek görüşleri olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında öğrencileri derse katmada yani derste etkin olmalarını sağlama konusunda zorluk yaşadıkları ve fiziksel şartların bazı olumsuz etkiler yarattığı sonucuna da ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun planlama yapma görüşü öğrenme-öğretme sürecinde etkili öğrenmeyi sağlayacak uygulamaları yapması Türkçe öğretim süreci açısından olumlu bir sonuçtur. Planlı bir öğretim süreci öğrencilere kazandırılmak istenen amaç ve hedefler açısından önem teşkil eder.

Nitel veriler kapsamında Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğine ilişkin görüşleri en fazla öğretmenin belirttiği öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma konusunda sözlü uyarma, kitaplardaki dinleme/izleme etkinliklerini uygulama, konuşma yöntem tekniği kullanma (hazırlıklı, empati kurarak, hazırlıklı, söz korusu, eleştirel yapma, okuma saati yapma, yazılanları okul, sınıf panolarında sergileme, anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrenciler için diğer öğrencilerden ayrı plan, ölçme ve etkinlik uygulama (BEP), konuşmalarında ve yazmalarında öğrencilere model olabilme, Atatürkçülük temasındaki etkinliklerden yola çıkarak Atatürk'ün sözlerine ve düşüncelerine yer verme görüşleri yer almıştır. Özlük'ün (2010) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Az sayıda öğretmen tarafından dile getirilen dinleme/izleme kaynaklarının kısıtlı olması, yöntem kullanma konusunda eksik kalma, sınıf ortamının dinleme/izleme etkinlikleri için müsait olmaması görüşleri de yer almıştır. Bu durumun bazı okullardaki teknolojik alt yapı ve kaynakların yetersiz olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisine yönelik uygulamalar yapma konusunda yeterli oldukları söylenebilir Bu durum Türkçe öğretim programının amaçlarına ulaştığını gösterebilir.

Türkçe dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde en fazla öğretmenin belirttiği yapılan sınav hakkında meslektaştan görüş alma, eksik konularda tekrar yapma görüşleri olduğu sonucuna varılmıştır. Az sayıda

öğretmenin belirttiği sınavların geçerli, güvenilir, kullanışlı olup olmadığını test etmeden kullanma görüşü yer almıştır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme boyutu açısından meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmeni yetiştirme programı bağlamında Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine uygun bir eğitim öğretim ortamı sağlandığı söylenebilir.

Nitel verilere bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterliğine ilişkin görüşleri en fazla sayıda öğretmenin belirttiği, veli toplantısı yaparak öğrencinin dil gelişimi hakkında veliye bilgi verme, ulusal bayram ve törenlerde görev alma görüşleri olduğu sonucuna varılmıştır. Az sayıda öğretmenin belirttiği veli ziyareti yapma, Türkçe öğretmenleri diğer branşlarda yer alan öğretmenlere göre törenlerde daha fazla görev aldığı, okula akademisyen ve tanınmış kişi davet etme görüşleri olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum milli ve ahlaki değerlerin kalıcı halde aktarılmasını sağlayan ulusal bayram ve törenlerde organizasyon yaparak öğrencilere de bu değerlerin kazandırılması sırasında öğretmenlere çok önemli görevler düştüğünü göz önüne sermektedir. Türkçe öğretmenlerinin kendilerini bu konuda yeterli görmeleri Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaştığı sonucunu göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama yeterliğine ilişkin görüşlerine bakıldığında en fazla sayıda öğretmenin belirttiği çevrenin ihtiyaçlarını tespit edebilme, öğrencilerden görüş alabilme, akademik çalışma yapmama görüşleri olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin akademik çalışma yapmama görüşü, akademik çalışmalara zaman ayıramadığı sonucu görülmektedir. Özbay'ın (2003) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sadece %6'sının yayınlanmış kitabı bulunmaktadır. Bu sonuç araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Az sayıda öğretmenin belirttiği projeler hazırlayıp uygulama, herhangi birinden görüş alamama, Türkçe arşivi oluşturma görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimler çok büyük öneme sahipken aynı şekilde hizmet içi aldıkları eğitimlerde öyledir. Günümüzde bilgi ve teknolojiler çok hızlı şekilde gelişip değişmektedir. Bu durumda Türkçe öğretmenlerinin kendi gelişimlerini izlemek için yakın çevreden görüş alamama ifadesi, gelişimleri açısından kendilerini yeterli görmesiyle bir noktada çelişmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri açısından nicel verilerle elde edilen yeterli görme algı düzeyleri ile nitel verilerle elde edilen görüşleri bir arada değerlendirilmiş ve sonuçlar arasındaki uyuma bakılmıştır. Bu kapsamda, öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil becerilerini izleme ve değerlendirme, okul, aile

ve toplumla iş birliği yapma, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama alt boyutlarında Türkçe öğretmenlerinin kendilerini yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır. Maltepe (2011) ve İskender, Yiğit ve Bektaş'ın (2015) yaptıkları çalışmalarda da Türkçe öğretmenlerinin kendilerini öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil becerilerini izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama alt boyutlarında yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumdan yola çıkarak nicel verilerle elde edilen yeterli görme algı düzeyleri ile nitel verilerle elde edilen görüşleri arasında bir uyum olduğu sonucu görülmüştür. Bunların yanında mesleki gelişimini sağlama alt boyutunda yer alan “Konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilirim.” yeterliğine ilişkin yeterli görme algı düzeyleri ile bu boyutta yer alan “konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil öğrenebilme” yeterliğine yönelik görüşler de paraleldir. Türkçe öğretmenleri kendini bu konuda kısmen yeterli görmüşlerdir. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri de bu yöndedir herhangi bir yabancı dilde konuşma ve yazma düzeyinde yeterlikleri olmadığını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda yine mesleki gelişimini sağlama alt boyutunda yer alan “akademik çalışma yapma” yeterliği konusunda Türkçe öğretmenleri akademik çalışma yapmadığına yönelik görüşler belirtmiştir. Bunun yanında mesleki gelişimini sağlama boyutunda Türkçe öğretmenleri kendini yeterli görmüştür. Genel olarak bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik boyutları altında yer alan yeterlikler konusunda algı düzeyleri ve görüşleri uyum içerisindedir.

Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine göre kendilerini yeterli görme düzeylerinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin dersini planlama ve düzenleme sürecinde aynı zamanda öğretim süreci içerisindeki yeterliklerini arttırabilmeleri adına görev yaptıkları okullardaki teknolojik alt yapı iyileştirilmelidir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliğini yerine getirebilmeleri için Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisine ait metinler ve etkinlikler yeniden düzenlenebilir. Bu düzenlemelerin, dinleme/izleme metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygun hâle getirilmesi, konu seçiminde günlük hayattan kesitlere yer verilmesi ve her temada yer alan bir dinleme/izleme metninin sayısının artırılmasını içermesinde yarar vardır.

Türkçe ders kitaplarında yer verilen konuşma becerisine yönelik etkinlikler genişletilebilir ve yeniden düzenlenebilir. Bu düzenlemeler arasında, konuşma etkinliklerinin ders sürelerinin göz önünde bulundurularak hazırlanması ve konuşma etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini çekebilecek konulardan seçilmesi önerileri verilebilir.

Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programında yer alan özel eğitim ile ilgili dersin kapsamı genişletilip birden fazla ders haline gelebilir. Bu dersler her sınıf seviyesinde yer alabilir. Aynı zamanda özel eğitim dersleri uygulamalı olarak yürütülebilir.

Türkçe öğretmenleri, anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencileri tespit etme yeterliği konusunda rehber öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışmalıdır.

Türkçe öğretmenlerinin okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesini sağlayabilme yeterliğini yerine getirebilmeleri için; üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerle iş birliği içerisinde olmalıdırlar.

Öğrencilerin dil gelişimlerinin izlenmesinde ve takip edilmesinde veliler ile iş birliği içerisinde olabilme yeterliği konusunda öğretmenler, velilerle sürekli iletişim hâlinde olmalıdır.

Alanıyla ilgili akademik çalışmalar yapan, bilimsel toplantı ve seminerlere katılan ve lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin okul programında esneklik sağlanmalı aynı zamanda bu konuda öğretmenlere yönelik teşvikler MEB tarafından artırılmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ile ilgili görüşleri başka illerde ve Türkiye çapında yapılacak kapsamlı bir çalışmayla belirlenebilir.

Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlikleri arasındaki ilişki incelenebilir.

Yeterlikleri ölçmenin en iyi yollarından biri de gözleme dayalı çalışmalardır. Buna bağlı olarak gözleme dayalı yeterlik belirleme çalışmaları yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. , Yıldızhan, Y. Yıldırım, O. (2014). Türkiye'nin öğretmen profili. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish or Turkic*, 9/2. 1-20.
- Ağırman, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akdağ, M. (2016). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). 1215-1231.
- Akdemir, A.S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12) 15-28.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Dârülmua'llimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulamaları Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi (MÖ 1000-MS 2008)*. Ankara: Pegem.
- Akar, E. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve mesleki yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar .
- Altunya, N. (2006). Gazi Eğitim Enstitüsü. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aşkın, İ. & Demirel, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 178-189.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Ankara: Milli Eğitim Vakfı.

- Ayhan, H. (1997). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Şule.
- Aytekin, S. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin ilkökul yöneticileri ve kendi algılarına göre özel alan yeterlikleri (Denizli il merkezi örneklemleri)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bağcı, H., Temizkan M. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Öğretmenlerinden Beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 477 – 498.
- Bağcı, B. (2007). *Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleki yeterlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Barış, E. (2013). Türkiye'nin AB üyeliği sürecinde hayat boyu öğrenmede yetişkin eğitimcisi yeterlikleri, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 149-165.
- Baskan, G. A, (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 44(2) 223-246
- Bozkurt, N. (2015). Tarih öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 66-86.
- Bursalıoğlu, Z. (1974). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: PAKD.
- Celkan, H.Y. (1989). *Eğitim sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Coskun, E., Gelen, İ & Öztürk, E.P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Coskun, 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.
- Creswell, J.W. (2006). understanding mixed methods research, (chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf.

- Çetinkaya, R. (2007) *Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Çimen, S. (2007), *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dönmez, C. (2009). *Tarihi gerekçeleriyle harf inkilâbı ve kazanımları* Ankara: Gazi.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Gönüllü, Y. (2009). *Bürokrasi ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Güney, N., Aytan, T. & Gün, M. (2010). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ile ikinci kademe Türkçe öğretim programı ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 286-315.
- Güven, İ. (2008). Teacher Reform and International Globalization Hegemony: Issues 1st Challenges in Turkish Teacher Education. *International Journal of Social Sciences*, 3(1).
- Güzel, A. (2003). Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 63-86.
- İskender, H.Yiğit, F. Bektaş, R. (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 305-327.
- Kahramanoğlu, R. & Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301.
- Karademir, N. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlikleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 79-96.

- Karayağız, K. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algısı ve mesleki yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kararmaz, S. & Aslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 203-232.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(2), 1-14.
- Küçüköğlu, A. (2006). Türk öğretmen yetiştirme sisteminde Eğitim Enstitüleri (Bir model olarak Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 377 – 392.
- Maltepe, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1868-1877.
- MEB (1997). *Öğretmen yetiştirme ve eğitiminin temel esasları*. Ankara: MEB.
- MEB (2006). *Öğretmen genel yeterlikleri çalışması mevcut durum tespit raporu*. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/mevcut%20durum%20raporu.doc> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2006a). Millî eğitim bakanlığına bağlı fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, spor liseleri ile her türdeki anadolu liseleri öğretmenlerinin seçimi ve atamalarına dair yönetmelik 69 (2590): 1491-1540. *Tebliğler Dergisi*, <http://tebligler.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEK_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2008). *Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/alanturkce.html> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Resmî Gazete (Sayı: 14574)*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MYK. (2015). *Türkiye Yeterlikler Çerçevesi*. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/tuerkiye-yeterlilikler-cercevesi> sayfasından erişilmiştir.
- MYK. (2015). *Türkiye Yeterlikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar HakkındaYönetmelik*.(<https://www.myk.gov.tr/images/articles/mevzuat/21.5.20158213.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, M. (2003). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi. Ankara: Gölge Ofset.
- Özlük, Y. Ö. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Kırıkkale ili örneği)*.Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58.
- Seferoğlu, S. S., (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 58, 40-45.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan alan yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şengül, Alkaya, (2016). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: bir durum belirleme çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49 (2). 87-108.
- Şengül, K. (2012). *Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri: Bir Durum Belirleme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel.

- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük* Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tschannen, M., Woolfolk Hoy A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Ülper, H. & Bağcı, H., (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 7(2),1115-1131.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=8232 sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye 'de öğretmen eğitiminin temelleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri(1982 – 2007). Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- YÖK. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları YÖK: Ankara.
- YÖK(2020). Eğitim Fakültelerine yetki kararı: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Yumlu, K., Taşpınar, M. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine göre kendilerini yeterli görme düzeyleri (Afyonkarahisar ili örneği)*. Eğitim Bilimleri 2019 Kongresinde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/icesozet.pdf> sayfasından erişilmiştir.

EKLER



EK 1. Özel Alan Yeterlikleri Algı Ölçeği

EK1

Bu ölçek, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine göre kendilerini yeterli görme düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları bu amaçla kullanılacaktır. Bu ölçekte 54 ifade bulunmaktadır. Cevaplama süresi yaklaşık.....dakikadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye ne derece katıldığınızı size verilen ölçek üzerinde ayrılan yere uygun olarak işaretleyiniz. İşaretsiz ifade bırakmayınız. Adınızı yazmayınız, kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymanıza gerek yoktur. İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
Kübra YUMLU

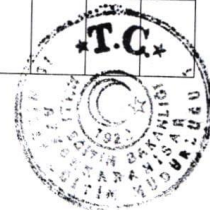
BİRİNCİ BÖLÜM

Soru ile ilgili seçeneğe (x) işareti koyunuz.

- | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-------------------------|----------------------|----------------------|---------------------------|
| 1. Cinsiyet | Kadın
(.....) | Erkek
(.....) | | | |
| 2. Mesleki kıdem | 0-5 yıl
(.....) | 6-10 yıl
(.....) | 11-15 yıl
(.....) | 16-20 yıl
(.....) | 21 yıl ve üstü
(.....) |
| 3. Görev yeri | İl merkezi
(.....) | İlçe merkezi
(.....) | Köy
(.....) | | |

İKİNCİ BÖLÜM

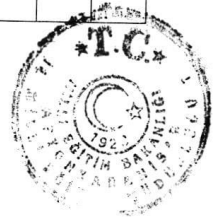
		Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/ Kısmen yetersizim	Kendimi geliştirmeliyim	Kesinlikle kendimi geliştirmeliyim
A. TÜRKÇE ÖĞRETİM SÜRECİNİ PLANLAMA VE DÜZENLEME						
A1: Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme.						
1	Öğretim sürecini, Türkçe programı doğrultusunda, öğrencilerin tamamının dil gelişim düzeylerine, öğrenme stillerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre düzeylendirecek kullanabilirim.					
A2: Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme.						
2	Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bütün öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını artırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluşturabilirim.					
3	Bütün öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle öğrenme amaçlı etkileşimlerini geliştiren okul içi ve okul dışı çoklu öğrenme ortamları düzenleyebilirim.					



		Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/ Kısmen yetersizim	Kendimi geliştirmeliyim	Kesinlikle kendimi geliştirmeliyim
	A3: Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme.					
4	Öğretim sürecinde kullandığı materyalleri kullanışlılığı, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirir veya özgün materyaller hazırlayabilirim.					
5	Türkçe öğretiminde içeriğe, öğrenci düzeyine ve çevre koşullarına uygun materyalleri ve kaynakları geliştirme konusunda bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşabilirim.					
	A4: Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme.					
6	Öğrencilerin Türkçe öğretiminde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları eleştirel gözle değerlendirerek etkin kullanımlarını sağlayabilirim.					
B. DİL BECERİLERİNİ GELİŞTİRME						
	B1: Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme.					
7	Öğrencilerin dili farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlayabilirim.					
8	Meslektaşlarımla iş birliği yaparak tüm öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleyebilirim.					
9	Öğrencilere yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırabilirim.					
	B2: Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme.					
10	Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi dinleme/izleme becerilerini değerlendirmesini alışkanlık haline getirmelerini sağlayabilirim.					
11	Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına yardım edebilirim.					
	B3: Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme.					
12	Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını sağlayabilirim.					
13	Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi konuşma becerilerini değerlendirmeyi alışkanlık haline getirmelerine rehberlik edebilirim.					



		Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/ kısmen yetersizim	Kendimi geliştirmeliyim	Kesinlikle kendimi geliştirmeliyim
	B4:Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme.					
14	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için meslektaşlarımla iş birliği yapabilirim.					
15	Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı etkinlikler düzenleyebilirim.					
16	Öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik edebilirim.					
17	Ailelerle ve meslektaşlarımla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleyebilirim.					
	B5:Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme.					
18	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik meslektaşlarımla iş birliği yapabilirim.					
19	Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları ürünleri, okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları, yayınlamaları konusunda onlara rehberlik edebilirim.					
	B6:Anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabileme.					
20	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 yapabilirim.					
21	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak kullanabilirim.					
22	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemek ve gelişimlerini izlemek amacıyla kullandığım yöntemi ve elde ettiğim sonuçları meslektaşlarımla paylaşabilirim.					
	B7:Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabileme.					
23	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 meslektaşlarımla paylaşabilirim.					
24	Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda ailelerle, özel eğitim öğretmeniyle ve ilgili uzmanlarla sürekli iş birliği yaparak yeni öğrenme hedefleri belirleyebilirim.					
	B8:Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabileme.					
25	Öğretim süreci ve günlük iletişimimde her zaman öz güvenim tam, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen gösterebilirim.					
26	Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya ilişkin meslektaşlarımla ve öğrencilerimin görüş ve önerilerini her zaman duyarlılık gösterebilirim.					
27	Öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini etkili kullanabilirim.					
28	Yazılı materyalleri hazırlarken Türkçenin doğru ve etkin kullanılması konusunda meslektaşlarına rehberlik edebilirim.					



		Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/ kısmen yetersizim	Kendimi geliştirmeliyim	Kesinlikle kendimi geliştirmeliyim
	B9:Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilirim.					
29	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilirim.					
C.DİL GELİŞİMİNİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME						
	C1:Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme.					
30	Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki bütün kazanımlara yönelik olarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlayabilirim.					
31	Türkçe öğretiminde her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla ölçme-değerlendirme yapmayı amaçlayabilirim.					
32	Öğrencilerin sürekli dil gelişimini sağlamak ve değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirleyebilirim.					
	C2:Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme.					
33	Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanabilirim.					
34	Türkçe öğretiminde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşabilirim.					
35	Kullanışlılığı, geçerliliği ve güvenilirliği uygun ölçme değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlayabilirim.					
	C3:Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme.					
36	Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanabilirim.					
37	İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini, Türkçe programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçlarını, öğretim stratejilerini verimliliğini değerlendirebilirim.					
	C4:Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalara yansıtabilme.					
38	Değerlendirme sonuçlarına göre, ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirlemede rehberlik edebilirim.					
D.OKUL, AİLE VE TOPLUMLA İŞ BİRLİĞİ YAPMA						
	D1: Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabileme.					
39	Sınıf ve okul içi/dışı etkinliklerinin düzenlenmesinde ve öğrencilerin gelişiminin izlenmesinde ailelerle sistematik olarak iş birliği yapabilirim.					



		Kesinlikle yeterliyim	Yeterliyim	Kısmen yeterli/ kısmen yetersizim	Kendimi geliştirmeliyim	Kesinlikle kendimi geliştirmeliyim
	D2:Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme.					
40	Okullar arası iş birliği yaparak öğrencilerin ulusal bayram ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilirim.					
	D3:Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme.					
41	Diğer okullarla iş birliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapabilirim.					
	D4:Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme.					
42	Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelmesinde yakın ve/veya uzak çevresindeki kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilirim.					
43	Öğrenci, aile ve öğretmenlerin katıldığı öğrenen topluluklar oluşumunu destekleyen ortamlar hazırlayabilirim.					
	D5:Toplumsal liderlik yapabilme.					
44	Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik projeleri toplumla birlikte gerçekleştirebilirim.					
45	Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı etkinlikleri farklı çevrelerle paylaşabilirim.					
46	Milli, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin içselleştirilmesini sağlayacak farklı çevrelerle iş birliği yapabilirim.					
E.TÜRKÇE ALANINDA MESLEKİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA						
	E1:Mesleki yeterliliklerini belirleyebilme.					
47	Mesleki yeterliliklerini belirlerken veli, öğrenci, meslektaş ve yönetici görüşlerinden yararlanabilirim.					
	E2:Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme.					
48	Sanat alan/alanlarında aldığı eğitim doğrultusunda etkinlikler düzenleyerek çevremle paylaşabilirim.					
49	Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerde bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak yer alabilirim.					
50	Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceğim arşiv oluşturabilirim.					
51	Farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyabilirim.					
52	Alanla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapabilirim.					
53	Konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilirim.					
	E3:Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme.					
54	Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış Türkçeye yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koyabilirim.					



EK 2. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Göre Kendilerini Yeterli Görme Düzeylerine İlişkin Görüşme Formu

EK2

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE GÖRE KENDİLERİNİ YETERLİ GÖRME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

Araştırmanın Amacı: Bu görüşme Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine göre kendilerini yeterli görme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Tarih: ____ / ____ /2019

Saat: ____

GİRİŞ

Merhaba. Adım Kübra YUMLU. Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine göre kendilerini yeterli görme düzeylerini belirlemek amacıyla Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR'ın danışmanlığında, yüksek lisans tezi kapsamında bir araştırma yapmaktayım. Bu kapsamda sizlerden elde edilecek verilere ihtiyaç bulunmaktadır. Elde edilen bu veriler, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için cevaplarınızın samimi olması önemlidir.

- Başlamadan önce, söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum.
- Görüşmeye katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Göstereceğiniz duyarlılığa teşekkür ederim.

Saygılarımla.

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

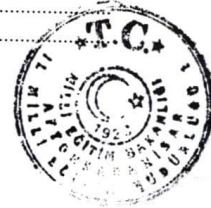
1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Mesleki kıdeminiz: 0-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üstü
3. Görev yeriniz: (.....) (.....) (.....) (.....) (.....)
İl merkezi İlçe merkezi Köy
(.....) (.....) (.....)

BÖLÜM 2: YETERLİLİKLER HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİZ

1. Türkçe öğretimini planlama ve uygulayabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Öğretim sürecini, öğrencilerin dil gelişim düzeylerine, öğrenme stillerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre düzeylendirerek kullanabilme, öğrenme ortamını öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına ve onların aktif katılımını sağlayacak biçimde düzenleyebilme, öğrencilere yönelik çoklu öğrenme ortamı oluşturabilme.)

.....
.....
.....



.....
.....
2. Türkçe öğretimi sürecine uygun teknolojik kaynakları ve materyalleri kullanabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Öğretim sürecinde kullandığı materyalleri kullanışlılık, güncellik, etkililik açısından değerlendirme, özgün materyaller geliştirme, öğrencilerin seviyesine ve çevre koşullarına göre materyal kullanabilme, bu konuda deneyimlerini meslektaşları ile paylaşma, ve öğrencileri çeşitli materyal kaynaklarını kullanabilmeye yönlendirebilme.)

.....
.....
.....
.....
.....
3. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya yönlendirme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

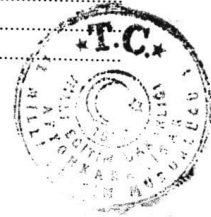
Sonda: (Öğrencilerin dili farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlayabilme, dili doğru ve etkili kullanmalarına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleyebilme, yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırabilme, bu konuda meslektaşlarla iş birliği yapabilme.)

.....
.....
.....
.....
.....
4. Öğrencilerin etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanması için çeşitli etkinlikler düzenleyebilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Öğrencilere etkili dinleme/izleme ortamı oluşturabilme, öğrencilerin düzeylerine uygun dinleme/izleme yöntem ve teknikleri kullanabilme).

.....
.....
.....
5. Öğrencilerin etkili konuşma alışkanlığı kazanması için konuşma kuralları ve konuşma yöntem tekniklerini uygulayabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını, çeşitli durumlarda kendi konuşma becerilerini değerlendirmeyi alışkanlık haline getirmelerini sağlayabilme.)



.....

.....

6. Öğrencilerin etkili okuma alışkanlığı kazanması için çeşitli okuma etkinlikleri düzenleyebilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Öğrencilerin okuduklarını anlama ve yorumlamasını geliştirmek için öğrenci katılımını sağlayan etkinlikler düzenleyebilme, okuma stratejilerini geliştirmelerini sağlayabilme ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmada aileler ve meslektaşlar ile iş birliği yapabilme.)

.....

.....

.....

.....

.....

7. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için etkinlikler yapabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Öğrencilerin farklı türde yazdıklarını farklı ortamlarda sunmalarını, yayınlamalarını sağlayabilme ve yazma becerilerini geliştirmeleri için meslektaşlarla iş birliği yapabilme)

.....

.....

.....

.....

.....

8. Türkçe öğretim sürecinde anlama ve anlatım güçlüğü çeken ya da özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygun uygulamalar yapabilme konusunda kendinizi değerlendirir misiniz?

Sonda: (Öğrencilerin anlama-anlatım güçlüklerini rehber öğretmenden destek alarak gözlem, görüşme gibi teknikler de kullanarak tespit edebilme, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri ilgili uzman yardımıyla iş birliği yaparak belirleyebilme, öğretim yöntem ve tekniklerini anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere göre uyarlayabilme, bu öğrencilere uygun zengin öğretim ortamı oluşturabilme, deneyimlerini meslektaşları ile paylaşabilme)

.....

.....

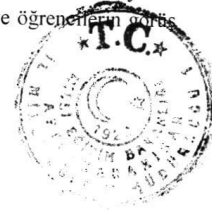
.....

.....

.....

9. Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilmeye model olabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Öğretim süreci ve günlük iletişimlerde beden dilini etkili kullanabilme, her zaman öz güveni tam, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen gösterebilme, yazılı ve sözlü materyaller hazırlarken Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya ilişkin meslektaşların ve öğrencilerin görüş ve önerilerine her zaman duyarlılık gösterebilme)



.....
.....
.....
.....
.....

10. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim süreci içerisinde yer verebilme, konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilme)

.....
.....
.....
.....
.....

11. Türkçe öğretimine ilişkin yapılacak ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Türkçe öğretim programındaki kazanımlara uygun, her bir öğrencinin süreç başında ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek amacıyla değerlendirmesini sağlayabilme, öğrencilerin dil gelişimlerini ölçme ve değerlendirme için sistematik değerlendirme stratejisi geliştirebilme)

.....
.....
.....
.....
.....

12. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Öğretim sürecinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanabilme, meslektaşlarla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlayabilme)

.....
.....
.....
.....
.....



13. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme, sonuçları uygulamalara yansıtabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanabilme, dil becerilerinin, Türkçe programının, öğrenme ortamlarının, ölçme araçlarının, öğretim stratejilerinin verimliliğini değerlendirebilme, değerlendirme sonuçlarına göre, ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirlemede rehberlik yapabilme)

.....

.....

.....

.....

.....

14. Öğrencilerin dil gelişimlerinin izlenmesinde aileler ile iş birliği yapabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Sınıf ve okul içi/dışı etkinliklerinin düzenlenmesinde ve öğrencilerin gelişiminin izlenmesinde ailelerle sistematik olarak iş birliği yapabilme)

.....

.....

.....

.....

.....

15. Öğrencilere ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini hissettirebilme ve bayram organizasyonlarında görev alabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Okullar arası iş birliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapabilme ve öğrencilerin bu ulusal bayram ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme)

.....

.....

.....

.....

.....

16. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Yakın ve/veya uzak çevredeki kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilme, öğrenci, aile ve öğretmenlerin katıldığı öğrenen topluluklar oluşumunu destekleyen ortamlar hazırlayabilme)

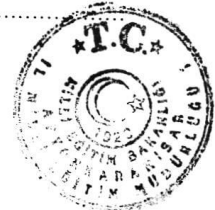
.....

.....

.....

.....

.....



17. Toplumsal liderlik yapabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik projeleri toplumla birlikte gerçekleştirebilme ve farklı çevrelerle paylaşabilme, milli, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin içselleştirilmesini sağlayacak farklı çevrelerle iş birliği yapabilme)

.....

.....

.....

.....

.....

18. Mesleki yeterliklerinizi belirleyebilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Mesleki yeterlikleri belirlerken veli, öğrenci, meslektaş ve yönetici görüşlerinden yararlanabilme)

.....

.....

.....

.....

.....

19. Mesleki gelişimini ve Türkçe öğretimine ilişkin uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanabilme konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz?

Sonda: (Sanat alanı/alanlarında alınan eğitim doğrultusunda etkinlikler düzenleyerek çevreyle paylaşabilme, konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerde bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak yer alabilecek akademik çalışmalar yapabilme. dil ve yazın alanıyla ilgili kaynaklardan yararlanarak arşiv oluşturabilme, farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyabilme, konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil öğrenebilme. Türkçeye yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koyabilme.)

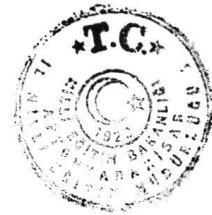
.....

.....

.....

.....

.....



EK 3. İzin Yazısı



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407-605.01-E.5917273
Konu: Araştırma İzni

21.03.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) Valilik Makamı'nın 21/03/2019 tarihli ve 605.01-E.588869 sayılı Olurları.
b) 04/03/2019 tarihli ve 7881 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Kübra YUMLU'nun "Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Göre Kendilerini Yeterli Görme Düzeyleri" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2018-2019 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde belirtilen okullarda görevli öğretmenlere araştırma çalışması yapabilmesine dair ilgi (b) talebi bulunmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı yazısı ile yayımlanan 2017/25 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mevlüt ÇINAR
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER:

- Valilik Onayı (1 sayfa)
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (... sayfa)

Not: 1- Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.

2- Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

EK 4. Öz Geçmiş

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Yumlu Mantar, Kübra
Uyruğu	T.C.

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Afyonkarahisar Atatürk Lisesi	2012
Üniversite	Gazi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Öğretmenliği Bölümü	2016

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
Türkçe Öğretmeni, 2017	Afyonkarahisar Tokuşlar Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni
Türkçe Öğretmeni, 2018	Afyonkarahisar Çobanözü Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni
Türkçe Öğretmeni, 2020	Hatay Reyhanlı Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni

Yayınlar

Filiz, S., & Yumlu, K., (2018). Türkçe Öğretmen Adaylarının Serbest Zaman Etkinliklerinin Belirlenmesi (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching* , vol.6, no.1, 475-487.

Bildiri/Seminer

EYFOR Eğitim Yönetim ve Denetim Kongresi 2017 – Bildiri Sunumu

Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresi 2018 – Bildiri Sunumu

Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi 2019- Bildiri Sunumu



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..