



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

# **SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

İlkay AŞKIN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2011



# **SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

İlkay AŞKIN

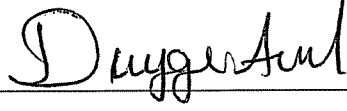
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

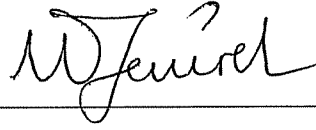
Ankara, 2011

## KABUL VE ONAY

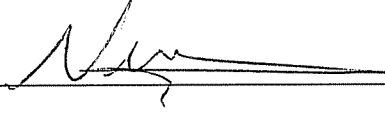
İlkay Aşkın tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri" başlıklı bu çalışma, 29.06.2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Duygu ANIL (Başkan)



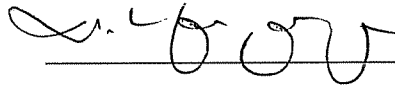
Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ



Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI



Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

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

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☒ Tezimin/Raporumun 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

29.06.2011



İlkey AŞKIN

*Canım Aileme...*

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezim süresince karşılaştığım gerek akademik, gerekse manevi her güçlüğü aşmam konusunda benden desteğini hiç esirgemeyen, bana karşı her zaman olumlu ve anlayışlı davranan ve tezimi tamamlamam konusunda beni daima cesaretlendiren çok sevgili hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel'e,

Çalışmamın her aşamasında bana yardımcı olan,engin bilgileri ve deneyimleriyle çalışmamın daha nitelikli olmasında çok büyük emeği geçen değerli hocam, Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'na,

Tezimle ilgili olumlu görüşleriyle beni güdüleyen ve veri toplama aracım konusunda bana yardımcı olan sevgili hocalarım Esed Yağcı, Öğr. Gör. Dr. Eda Gürten ve Dr. Tülay Üstündağ'a, verilerimi analiz etmem konusunda bana yardımcı olan hocam Doç. Dr. Nuri Doğan'a, veri toplama aracım ve tezimin diğer bölümleri konusunda yapıcı eleştirilerde bulunan değerli jüri başkanım ve sevgili hocam Doç. Dr. Duygu Anıl'a, tezimin düzenlenmesi ve geliştirilmesinde emeği geçen değerli jüri üyelerim Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır ve Yrd. Doç. Dr. Neşe Tertemiz'e,

Gerek biçimsel, gerekse içerik olarak tezimin düzenlenmesi, veri toplama aracımın geliştirilmesi ve uygulanması konusunda bana çok yardımcı olan, ilgisiyle beni olumlu yönde güdüleyen sevgili hocam Öğr. Gör. Dr. Fatma Türkyılmaz'a,

Lisans öğrenimim süresince, beni lisansüstü eğitim almam ve akademik kariyer yapmam konusunda her zaman destekleyen, kapısı her durumda bana açık olan sevgili hocam Öğr. Gör. Dr. Nida Temiz'e,

Tez çalışmalarım boyunca bana hep anlayışlı davranan, tezimle ilgili yapıcı eleştirilerde bulunan değerli hocam, Doç. Dr. Eyüp Akman'a, verilerimin analizi konusunda bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Muammer Ergün'e,

Tezim konusunda bana yardımcı olan ve beni çalışmaya güdüleyen arkadaşlarım Arş. Gör. Seda Yılmaz, Arş. Gör. Sevcan Candan, Arş. Gör. Müge Uluman, Arş. Gör. Oktay Mercimek ve adını sayamadığım bütün arkadaşlarıma,

Yüksek Lisans öğrenimim boyunca aldığım maddi desteklerinden ötürü TÜBİTAK’a,

Hayatımın her döneminde yanımda olan, ne zaman tökezlesem, elimden tutup beni ayağa kaldıran, bana her türlü desteği veren, bana karşı sonsuz sabırları olan ve ne zaman onları düşünsem “iyi ki varlar” dedirten canım babam Ahmet Aşkın, annem Çiğdem Aşkın, anneannem Nazlı Kuşçu ve bir tanecik kardeşim İlker Aşkın’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İlkay AŞKIN

## ÖZET

AŞKIN, İlkay. *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2011.

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretim yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen üniversite ve mezun olunan lise türü açısından nasıl bir değişim gösterdiği ve Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile son sınıfa kadar olan akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğu da saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılında, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan Hacettepe Üniversitesi'nden 110 ve Kastamonu Üniversitesi'nden 130 olmak üzere, toplam 240 son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen, 43 maddelik anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Anketin geliştirilmesinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve bunun alt bölümlerinden biri olan ilköğretim özel alan yeterliklerinden “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” ve “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri” temel alınmıştır. Anketin kapsam geçerliği için uzman kanıları alınmış, Cronbach alfa formülü ile hesaplanan güvenirliği .96 olarak bulunmuştur. Anketin uygulandığı gruptan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 28 öğretmen adayı ile odak grup görüşmeleri yapılarak araştırmada veri çeşitliliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerinin ortalaması 3,79 olarak belirlenmiş ve buna göre sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini Türkçe öğretimi konusunda “yeterli” gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi konusunda kendilerini en yeterli gördükleri alanların sırasıyla öğretimin gerçekleştirilmesi (öğretme-öğrenme süreci) ( $\bar{X}=3,89$ ), “Türkçe

alanında mesleki gelişimini (Yaşam boyu öğrenme) sağlama” ( $\bar{X}=3,81$ ), “Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme” ( $\bar{X}=3,76$ ) ve “öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme (öğretimi değerlendirme)” ( $\bar{X}=3,70$ ) olarak belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulguların anket sonuçlarını desteklediği görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ile Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan adayların Türkçe öğretimi yeterlik ilişkin görüşleri arasında, Hacettepe Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile mezun oldukları lise türü arasında, Öğretmen/Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yeterlik, Türkçe öğretimi yeterliği, Sınıf öğretmeni aday

## ABSTRACT

*AŞKIN, İlkay. Opinions of Primary School Teacher Candidates about their Competencies on Teaching Turkish Language, Master's Thesis, Ankara, 2011.*

This study aims to determine the opinions of primary school teacher candidates about their competencies on teaching Turkish language. Also, it is aimed to examine the change in the opinions of primary school teacher candidates about their competencies on teaching Turkish language according to their gender, university and high schools they graduated. It is tried to determine the relation between the opinions of primary school teacher candidates about their competencies on teaching Turkish language and their academic success till 4th class. The study was conducted with 240 senior students in the education year of 2010-2011. Of the study group studying at the Department of Primary School Teaching 110 students are from Hacettepe University and 130 students are from the Kastamonu University. The data was collected via a 43 item questionnaire and a semi structured interview form developed by the researcher. In the development of questionnaire "General Competences of Teaching Profession" defined by the Ministry of National Education and one of its sub sections, primary education special field efficacy, "Turkish Teacher Special Field Competencies" and "Primary School Teaching Special Field Competencies" have been examined. For the content validity of questionnaire, experts were consulted and the validity calculated with Cronbach alfa was found .96. Focus group discussion was done with 28 teacher candidates in the study group chosen by easy reachable sampling of the purposeful sampling methods. In the quantitative data analysis; percentage, frequency, standard deviation, t test, one-way analysis of variation and Spearman's rank correlation coefficient, and in the qualitative data analysis descriptive analysis technique were used.

According to the obtained data, the average of the opinions of primary school teacher candidates about their competencies on teaching Turkish language was found 3.79 and so it was concluded that primary school teacher candidates find themselves as "sufficient" in the field of teaching Turkish. The most efficient fields that primary school teacher candidates find themselves are subsequently, "actualization of teaching

*(teaching-learning process)” ( $\bar{X}=3,89$ ), “providing professional development (lifelong learning) in the area of Turkish” ( $\bar{X}=3,81$ ), “planning and organizing the process of teaching Turkish” ( $\bar{X}=3,76$ ) and “monitoring and evaluating the language development of students (evaluation of teaching)” ( $\bar{X}=3,70$ ). Results obtained from the interviews supported the questionnaire results.*

There were significant differences between the primary school male and female teacher candidates’ opinions about their competencies on teaching Turkish Language in favor of the females. There were significant differences between the primary school teacher candidates studying at the Department of Primary School Teaching at Hacettepe University and Kastomonu University, in favor of the Hacettepe University. Also, there were significant differences between the primary school teacher candidates opinions about their competencies on teaching Turkish language and their high schools graduated, in favor of the students graduated from Teacher Training/ Anatolian Teacher Training High Schools. A meaningful relation was observed between the primary school teacher candidates’ opinions about their competencies on teaching Turkish Language and their academic success.

**Key Words:** Competency, Competency of teaching Turkish language, Primary school teacher candidates

## İÇİNDEKİLER

|                                                                        |        |
|------------------------------------------------------------------------|--------|
| KABUL VE ONAY.....                                                     | i      |
| BİLDİRİM.....                                                          | ii     |
| ADAMA.....                                                             | iii    |
| TEŞEKKÜR.....                                                          | iv     |
| ÖZET.....                                                              | vi     |
| ABSTRACT.....                                                          | viii   |
| İÇİNDEKİLER.....                                                       | x      |
| TABLolar DİZİNİ.....                                                   | xii    |
| ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ.....                                      | xiii   |
| <br>BÖLÜM I.....                                                       | <br>1  |
| GİRİŞ.....                                                             | 1      |
| 1.1 PROBLEM DURUMU.....                                                | 1      |
| 1.1.1 Öğretmenlik Mesleği.....                                         | 5      |
| 1.1.2 Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Çalışmaları.....           | 7      |
| 1.1.3 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Türkçe Öğretimi Dersi..... | 11     |
| 1.1.4 Öğretmen Nitelikleri ve Yeterlikleri.....                        | 13     |
| 1.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....                                           | 28     |
| 1.2.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....                           | 29     |
| 1.2.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....                             | 32     |
| 1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....                                   | 51     |
| 1.4 PROBLEM CÜMLESİ.....                                               | 52     |
| 1.5 ALT PROBLEMLER.....                                                | 52     |
| 1.6 SAYILTILAR.....                                                    | 53     |
| 1.7 SINIRLILIKLAR.....                                                 | 53     |
| 1.8 TANIMLAR.....                                                      | 53     |
| 1.9 KISALTMALAR.....                                                   | 53     |
| <br>BÖLÜM II.....                                                      | <br>55 |
| YÖNTEM.....                                                            | 55     |

|                                                             |                |
|-------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>2.1 ARAŞTIRMA MODELİ.....</b>                            | <b>55</b>      |
| 2.1.1 Çalışma Grubu.....                                    | 55             |
| <b>2.2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....</b>                       | <b>56</b>      |
| <b>2.3 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....</b>                      | <b>61</b>      |
| <br><b>BÖLÜM III.....</b>                                   | <br><b>63</b>  |
| <b>BULGULAR VE YORUM .....</b>                              | <b>63</b>      |
| <b>3.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM.....</b>  | <b>63</b>      |
| <b>3.2 İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM.....</b>   | <b>84</b>      |
| <b>3.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM.....</b>   | <b>87</b>      |
| <b>3.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM.....</b> | <b>89</b>      |
| <b>3.5 BEŞİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM.....</b>  | <b>92</b>      |
| <br><b>BÖLÜM IV.....</b>                                    | <br><b>95</b>  |
| <b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>                               | <b>95</b>      |
| <b>4.1 SONUÇLAR.....</b>                                    | <b>95</b>      |
| <b>4.2 ÖNERİLER.....</b>                                    | <b>98</b>      |
| 4.2.1 Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler.....  | 98             |
| 4.2.2 Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler..... | 99             |
| <br><b>KAYNAKÇA.....</b>                                    | <br><b>100</b> |
| <b>Ek 1: Anket Formu.....</b>                               | <b>110</b>     |
| <b>Ek 2: Görüşme Formu.....</b>                             | <b>114</b>     |
| <b>Ek 3: İzinler.....</b>                                   | <b>115</b>     |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                        | <b>117</b>     |

## TABLOLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 2.1 Çalışma Grubunun Özellikleri.....                                                                                                                                    | 55 |
| Tablo 2.2Anket Maddelerinin Yeterlik Alanlarına ve Düzeylerine Göre Dağılımı...                                                                                                | 58 |
| Tablo 3.1 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....                                                                       | 63 |
| Tablo 3.2 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenlemeye İlişkin Yeterliklerinin Dağılımı.....                                                    | 66 |
| Tablo 3.3 Sınıf Öğretmeni AdaylarınınTürkçe Öğretiminin Gerçekleştirilmesine (Öğretme-Öğrenme Süreci) İlişkin Yeterliklerinin Dağılımı.....                                    | 68 |
| Tablo 3.4 Sınıf Öğretmeni AdaylarınınÖğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirmeye (Öğretimi Değerlendirme) İlişkin Yeterliklerinin Dağılımı.....                      | 71 |
| Tablo 3.5 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini (Yaşam Boyu Öğrenme) Sağlamaya İlişkin Yeterliklerinin Dağılımı.....                                  | 74 |
| Tablo 3.6 Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Dağılımı.....                                                                                                                    | 76 |
| Tablo 3.7 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....                    | 84 |
| Tablo 3.8 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları..... | 88 |
| Tablo 3.9 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Betimsel İstatistikler.....                                                                          | 90 |
| Tablo 3.9.1Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 90 |
| Tablo 3.9.2Mezun Olunan Lise Türüne İlişkin Çoklu Karşılaştırmalar.....                                                                                                        | 91 |
| Tablo 3.10 Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ile Akademik Başarı Ortalamaları Arasındaki Korelasyon.....                                   | 93 |

## ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1.1 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.....                                         | 9  |
| Şekil 1.2 Öğretmen Yeterlikleri İçin Bir Kavramsal Çerçeve Modeli.....                    | 15 |
| Şekil 1.3 Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenmiş Olan Performans Göstergeleri..... | 23 |
| Şekil 3. 1 Anketin Alt Bölümlerine İlişkin Ortalamalar.....                               | 64 |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1 PROBLEM DURUMU

İnsan; düşünebilen, konuşabilen, toplum hâlinde yaşayan ve belirli bir kültüre sahip olan biyolojik bir canlıdır. Yeryüzündeki en gelişmiş canlı olan insan için eğitim, doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreç, toplum hâlinde yaşayan insanın öncelikle kendisi, ardından içinde yaşadığı toplumun kalkınması için son derece önemli bir role sahiptir. Başka bir ifade ile eğitim, bir toplumun gelişmişlik düzeyini doğrudan etkileyen faktörlerden başlıcasıdır. Gelişmiş ülkelere bakıldığında, güçlü bir ekonomiye sahip olmalarının yanı sıra, iyi bir eğitim sistemine sahip oldukları görülmektedir. Atatürk'ün, *“Eğitimdir ki, bir milleti ya özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir topluluk halinde yaşatır; ya da esaret ve sefaletle terk eder”* sözü de eğitimin bu konudaki önemine vurgu yapmaktadır. Böylesine önemli bir göreve sahip olan eğitimin pek çok tanımı yapılmıştır.

Eğitimle ilgili yapılmış olan tanımların ortak noktası, bireyde bir davranış değişikliğinin meydana getirilmesidir. Buna göre, eğitim sürecinin sonunda bireyin davranışları değişmektedir. Ertürk (1972: 12) eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak ifade etmektedir. Tyler (1949: 5) eğitimi, bireyin davranış biçimlerini değiştirme süreci, Senemoğlu (2007: 5), bireyi istendik nitelikte kültürlenme süreci olarak tanımlamaktadır. Genel anlamda eğitim, bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, Kaya ve diğerleri 2007: 5). Tanımlardaki ortak nokta, davranış değişikliğinin kasıtlı ve istendik yönde oluşudur. İstendik yönde meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliklerine ise “öğrenme” adı verilmektedir. Öğrenmenin tanımları arasında,

“davranışta nispeten kalıcı bir değişimin olması” (Özçelik, 2010: 1) ve “bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesi” (Senemoğlu, 2009: 4) ifadeleri yer almaktadır.

Bireyde istendik değişimin meydana getirilebilmesi için, öncelikli olarak eğitimin planlı ve amaca yönelik olması gerekmektedir. Bu da ancak eğitimin hedefleriyle mümkün olur. Hedef, bir öğrencinin, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan davranış değişikliği veya davranışı ifade etmektedir (Ertürk: 1972: 25). Eğitim programına “niçin?” sorusu sorulduğunda alınan cevap, bizi hedeflere götürmektedir. Bloom ve diğerlerine (1956: 26) göre eğitsel hedefler, öğrencilerin eğitim süreciyle değişmesi beklenen yönlerinin açıkça belirtilmesidir. Burada kastedilen yönler, öğrencilerin düşüncelerinin, hislerinin ve davranışlarının değişmesi anlamına gelmektedir. Tyler (1949) pek çok eğitim programının, açıkça ifade edilmiş hedeflere sahip olmadığı eleştirisinde bulunarak, sistematik ve akıllıca bir program geliştirilmek isteniyorsa, öncelikli olarak kazandırılması düşünülen hedeflerden emin olunması gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle, programın ilk ögesi olan hedefler net olarak belirlenmezse, etkili bir eğitim programının ortaya çıkması beklenemez.

Hedefler net olarak ortaya konduktan sonra, bu hedeflere uygun bir içeriğin hazırlanması gerekmektedir. İçerik, eğitim programının “ne?” sorusuna yanıt veren, hedeflerin kazandırılabilmesi amacıyla konuların düzenlenmesi boyutudur. Diğer bir deyişle, eğitim programında yer alan hedeflere uygun düşecek konuların tümü, içerik olarak ifade edilebilir. Taba (1965), içerik düzenlenirken öncelikli olarak programda yer alacak ana düşüncelerin belirlenmesi, ardından özel bilgilerin seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İçerik düzenlenmesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama söz konusudur (Demirel, 2009: 142).

Açıkça ifade edilen hedefler doğrultusunda içeriğin oluşturulmasının ardından, bu içeriğin nasıl kazandırılacağını belirleyen ve öğretme-öğrenme sürecini kapsayan eğitim durumları düzenlenmelidir. “Nasıl öğretilim?” sorusuna yanıt veren eğitim durumları;

Taba (1965)'ya göre, içerik ile kaynaşık olmalıdır. Sönmez (2003: 125), eğitim durumlarını, “hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması” olarak ifade etmektedir. Buna göre eğitim durumları, içerikte belirlenen konuların hangi strateji yöntem ve tekniklerle öğretileceğini, öğretme-öğrenme sürecinde hangi materyallerin kullanılacağını içermektedir.

Hedefler net bir şekilde belirlenerek, belirlenen hedeflere uygun içerik ve eğitim durumlarının düzenlenmesinden sonra; bu hedeflerin kazanılıp kazanılmadığının, içerik ve eğitim durumlarının etkililiğinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu süreç, eğitim programının değerlendirme boyutudur. Değerlendirme süreci, Ertürk (1972: 107) tarafından “eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci” olarak tanımlanmaktadır. Saylor ve Alexander değerlendirme boyutunu, “program tasarısının sürekli gözden geçirilerek gerekli düzeltme ve geliştirme işlemlerinin yapılabilmesi için hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının, program tasarısı elemanlarını ve tasarının etkililiğini inceleme süreci” olarak ifade etmektedir (Akt. Kaya, 2002). Bu ifadeye göre, değerlendirme boyutu; hem eğitim programının etkililiği, hem de öğrencilerin belirlenen hedefler dahilinde hazırlanan içeriği, uygun eğitim durumları düzenlenerek kazanıp kazanmadıkları hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlamaktadır. Tyler (1949), değerlendirme boyutu olmadan, bir programdan bahsedilemeyeceğini belirterek, değerlendirmenin program geliştirmenin en önemli öğelerinden birisi olduğunu belirtmektedir.

Hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin toplamı, eğitim programını oluşturmaktadır. Eğitim programı “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2009: 4). Oliver (1965: 6)'a göre eğitim programı ise, üç temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler; çalışmaların programı, etkinliklerin programı ve rehberlik programıdır. Bu öğelerden çalışmaların programı, insanların tecrübelerine dayalı, geçmiş zamana aittir. Etkinliklerin programı, öğrencilerin tecrübeleriyle ilgili ve şimdiki zamana aittir. Rehberlik programı ise danışma servisi olup; geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanla ilgilidir. Genel olarak ifade etmek gerekirse; eğitim programı, öğretmenlerin yaptıklarının sonucu olarak, öğrencilere okulda ne olduğudur (Oliver, 1965: 12). Eğitim

programı için “yetişek” ifadesini kullanan Ertürk (1972: 14), yetişegi, “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma benzer bir şekilde, Sönmez (2003: 7) yetişegi, “kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dirik bir bütün” olarak ifade etmektedir. Bütün bu tanımları toparlayıcı olarak Özçelik (2010: 4), programla ilgili olarak; “bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır” demektedir. Sonuç olarak eğitim programı; öğrencilere ‘niçin?’ bir şeyler öğretilceği, ‘ne?’ öğretilceği, ‘nasıl?’ öğretilceği hakkında bilgi veren ve sonucunda ne kadar başarıya ulaşıldığını gösteren öğelerin bütünü olarak ifade edilebilir.

Eğitim programının hazırlanması uzun soluklu bir süreçtir ve bu süreçte; hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri sürekli ilişki içerisinde. Bu öğeler arasındaki dinamik ilişkiler bütünü “program geliştirme” olarak ifade edilmektedir (Demirel 2009: 5). Bir eğitim programının öğelerini oluşturan çeşitli değişkenlerin (öğretim materyalleri gibi) olumlu yönde etki etmesi, eğitim programının yararlılığını arttırmaktadır (Plath ve Perry, 1971: 466). Diğer bir deyişle, bu öğelerden birinin yeterince iyi olması ya da olmaması, bütün süreci etkilemektedir. Eğitim programının hazırlanması ve geliştirilmesi sürekli bir etkinliktir ve programda yer alan öğelerin etkileşimi dikkate alınarak, bu sürekliliğin sekteye uğramaması sağlanmalıdır.

Sistematik ve akılcıca geliştirilmiş olan bir öğretim programının etkililiği, o programın uygulanması boyutunda ortaya çıkmaktadır (Tyler, 1949). Senemoğlu (2009: 2) tarafından “davranış değiştirme mühendisleri” olarak tanımlanan öğretmenler, geliştirilen programın uygulayıcısı olarak, eğitimin kalitesini büyük ölçüde etkilemektedir. Eğitimin niteliğinin artması, toplumu kalkındıracak bireylerin yetişmesi anlamına gelmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

### 1.1.1 Öğretmenlik Mesleği

Eğitim, toplumsal bir sistem olarak düşünüldüğünde, 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 olandır. “*Geleceğin güvencesi sağlam temellere dayalı bir eğitime, eğitim ise öğretmene dayalıdır*” diyen Atatürk, öğretmenin önemine vurgu yapmıştır. O halde, geleceğin güvencesi olarak görülen öğretmen kimdir?

Öğretmen, formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişidir (Erden, 2005: 22). Varış (1998)’a göre ise öğretmen, araştırmalar sonucu geliştirilen devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalarından yararlanan, ancak aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan kişidir. Bu tanımlara göre öğretmen, formal eğitim kurumlarında, devletin eğitim politikasına uygun bir şekilde öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardım eden kişi olarak ifade edilebilir.

Woolfolk (1980), öğretmenin insanların öğrenmelerine yardım etmesinin yanı sıra, birden çok rolü olduğuna değinmiştir. Bu roller şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmen; hangi öğretim materyalini ve yöntemini kullanacağına ilişkin sürekli olarak karar vermek durumunda olduğu için, *öğretim uzmanıdır*.
- Öğretmen; öğrencilerin öğrenmeye istekli olmalarını sağlaması gerektiği için, *güdüleyicidir*.
- Öğretmen; sınıf etkinliklerini yönettiği, notları verdiği, dersleri planladığı, sınavları hazırladığı, velilerle öğrencilerin durumun görüştüğü ve en önemlisi sınıfta disiplini sağladığı için, *yöneticidir*.
- Öğretmen; öğrencilere liderlik ettiği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilendiği için, *liderdir*.
- Öğretmen; öğrencilerin problemlerini çözmelerine ve bu problemlerin çözümü için uygun kaynaklara ulaşmalarına yardımcı olduğu için, *rehberdir*.

- Öğretmen; öğrencilerin öğrenmelerine uygun bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturabilmek için çaba sarf etmesi nedeniyle, *çevre mühendisidir*.
- Öğretmen; öğrencilerin davranışlarında kendisini örnek alması dolayısıyla, *modeldir*.

Öğretmenlik, meslekleşme koşullarını sağladığı için, bir meslek olarak nitelendirilmektedir. Meslekleşme koşullarına göre öğretmen; okul denen kurumlarda öğrencilere belli programlar çerçevesinde bilgi ve beceri kazandıran, öğretmenlik meslek bilgisine sahip olan, belirli bir mesleki kültüre sahip, bir giriş denetimine tabi olan, kendine özgü meslek ahlakı kuralları olan, mesleki kuruluşlara sahip ve toplumca meslek olarak tanınan bir grubun içerisinde yer alan kişidir (Erden, 2005). Hacıoğlu ve Alkan'a göre (1997), günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Akt. Erden, 2005: 28). Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmakta ve bu mesleğe yeni başlayacak olanların bir takım yeterliklere sahip olması ve öğretmen adaylarının meslek öncesi özel bir eğitimden geçirilmesi zorunlu görülmektedir (Özden ve Diğerleri, 2004: 10).

Öğretmen adaylarına verilen hizmet öncesi eğitim, tüm öğretmenler için önemli olmakla birlikte; çocukların ilköğretim dönemleri, ileriki yaşamlarının yapı taşlarını oluşturduğu için, sınıf öğretmenleri adına ayrı bir önem taşımaktadır. Senemoğlu (1992: 143), sınıf öğretmenin, bireyin bilişsel gelişiminde can alıcı öneme sahip dönemlerden 5-11 yaşlarındaki çocukları etkileyerek gelecek nesillerin bilişsel gelişimini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini hızlandıran kişi olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple, sınıf öğretmenin üstün yeteneğe, üstün empati gücüne ve çok yönlü işini başarabilmek için etkili bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Sınıf öğretmenleri için bu denli önemli olan hizmet öncesi eğitim, ülkemizde Cumhuriyet dönemi öncesinde başlamıştır. Sınıf öğretmeni yetiştirme çalışmaları, günümüze kadar çeşitli değişikliklere uğrayarak devam etmiştir. Bu çalışmalar aşağıdaki bölümde kısaca özetlenmeye çalışılmıştır.

### **1.1.2 Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Çalışmaları**

Öğretmen yetiştirme, eğitimin temel unsuru sayılmaktadır ve bireylerin yetiştirilmesinin kaynağı olarak görülmektedir. Öğretmenlerin gerekli olan yeterliklere sahip olmaları, bireylerin bu yeterlikler doğrultusunda yetiştirilmesini ve eğitimin kalitesinin, dolayısıyla toplumun niteliğinin artmasını sağlamaktadır. Bu yüzden, öğretmenler gerekli yeterliklere sahip olacakları şekilde yetiştirilmelidirler.

Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme çalışmaları, Cumhuriyet öncesi dönemde modern anlamda ilk kez başta Rüştîyeler (ortaokul) olmak üzere diğer okul kademelerine öğretmen yetiştirmek amacıyla 16 Mart 1848’de İstanbul’da Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu) adı altında bir okul açılmasıyla başlamıştır. Daha sonra bu okul, Darülmuallimin-i Rüşdi (1870) adını almıştır. Bunu, Darülmuallimin-i Sıbyan izlemiştir. Yine 1870’de bir de Darülmuallimat (Kız Öğretmen Okulu) açılmıştır. Ayrıca, İstanbul’da açılan Darülmuallimin-i Ali’nin (Yüksek Öğretmen Okulu) 4 yıllık ilk bölümünde de ilkokul öğretmeni yetiştirilmiştir (Şişman, 2002: 187).

26 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtı Kanunu, öğretmen okullarını “İlk Muallim Mektepleri” ve “ Köy Muallim Mektepleri” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Beklenen amaç sağlanamadığından bu okullar 4 yıl sonra kapatılmıştır. 1932 yılında, ilköğretmen okullarının öğretim süresinin lise öğrenimi düzeyine çıkarılmasına, gereksinim duyulmuş, Talim Terbiye Kurulu’nun 17 Eylül 1932 tarih ve 167 nolu kararı ile ilköğretmen okulları ortaokula dayalı üç yıllık öğrenim süreli meslek okulları olarak yeniden düzenlenmiştir (Ataüenal 1994: 16-19).

İlkokul öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1936'dan itibaren eğitimci (yardımcı öğretmen) yetiştirmek üzere sekiz ay süreli Öğretmen Kursları açılmış, bu uygulamayla küçük köylere öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır. 1939'da Köy Enstitüleri kurulmuştur. 1940'da Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri haline getirilmiştir. 1953'te Köy Enstitüleri kapatılarak bu enstitülerle altı yıllık Öğretmen Okulları birleştirilmek suretiyle, İlköğretmen Okulları adı altında yeniden oluşturulmuştur. Daha sonra ilköğretmen okullarının süresi, ilkokul üzerine yedi yıl, ortaokul üzerine dört yıl olmak üzere yedi yıla çıkarılmıştır. 1974-1975 öğretim yılından itibaren de bu okulların bir kısmı öğretmen yetiştirme işlevini kaybederek üç yıllık Öğretmen Lisesi'ne dönüştürülmüş, bir kısmı da kapatılmıştır. Bu okulların yerine çoğunluğu eski ilköğretim okulu binalarında olmak üzere 1974-1975 öğretim yılından itibaren sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. 1975-1980 yılları arasında bu okullarda öğretim elemanı sorunu, siyasal olaylar ve baskılar, anarşi gibi sorunlar yaşanmıştır. Ayrıca "Hızlandırılmış Eğitim" adı altında kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları gerçekleştirilmiş, bu durum çeşitli eleştirilere neden olmuştur (Şişman, 2002:188-189).

1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 sayı ve 6 Kasım 1981) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41 sayı ve 20 Temmuz 1982 tarih) ile Türk yükseköğretim sisteminde kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemelerden birisi de; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının üniversitelere bağlanmış olmasıdır. Öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumlarının 41 sayılı KHK (20 Temmuz 1982) çerçevesinde üniversite çatısı altında toplanması aşamasında; dört yıllık Eğitim Enstitüleri Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Fakültesi, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokulu adını almış, yabancı diller yüksekokulları kaldırılarak, Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerine bağlanmıştır. İki Yıllık Eğitim Enstitülerinden Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülen kurumlar, 1988-1989 öğretim yılına kadar iki yıllık öğretim süresiyle "*Sınıf Öğretmeni*" yetiştirmeye devam etmişlerdir. Eğitim Yüksekokullarının öğretim süreleri 1989-1990 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır (YÖK'ün 23 Mayıs 1989 tarih ve 89.22.876 sayılı kararı). Eğitim Yüksekokulları 1992-1993 öğretim yılından itibaren ya eğitim fakültelerine (11

Temmuz 1992 tarih ve 3827 sayılı yasa), ya da bu fakülteler içinde “Sınıf Öğretmenliği” ve “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği” programlarına dönüştürülmüşlerdir (Kavak ve Diğerleri, 2007: 37-40). 1997 yılında sınıf öğretmenliği bölümlerinin sayısı 54’e ulaşmıştır, yeni açılan eğitim fakültelerinde bu fakültelerle ilgili yeniden yapılanma çalışmaları kapsamında “Sınıf Öğretmenliği Programı” ilköğretim bölümü içinde yer almıştır.

15.06.2006 tarih ve 2006.5.2375 sayılı karar çerçevesinde, Eğitim fakültelerinde çağdaş eğitim öğretim ortamlarının oluşturulması amacına yönelik olarak yapılan çalışmalar içerisinde, sınıf öğretmenliği lisans programı da güncellenmiştir. Bu programda yer alan dersler aşağıda verilmiştir:

|                     | DERSİN ADI                            | T         | U        | K         |
|---------------------|---------------------------------------|-----------|----------|-----------|
| <b>I. YARIYIL</b>   |                                       |           |          |           |
| <b>A</b>            | Temel Matematik                       | 2         | 0        | 2         |
| <b>A</b>            | Genel Biyoloji                        | 2         | 0        | 2         |
| <b>A</b>            | Uygarlık Tarihi                       | 2         | 0        | 2         |
| <b>GK</b>           | Türkçe I: Yazılı Anlatım              | 2         | 0        | 2         |
| <b>GK</b>           | Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I  | 2         | 0        | 2         |
| <b>GK</b>           | Yabancı Dil I                         | 3         | 0        | 3         |
| <b>GK</b>           | Bilgisayar                            | 2         | 2        | 3         |
| <b>MB</b>           | Eğitim Bilimine Giriş                 | 3         | 0        | 3         |
| <b>TOPLAM</b>       |                                       | <b>18</b> | <b>2</b> | <b>19</b> |
| <b>II. YARIYIL</b>  |                                       |           |          |           |
| <b>A</b>            | Temel Matematik II                    | 2         | 0        | 2         |
| <b>A</b>            | Genel Kimya                           | 2         | 0        | 2         |
| <b>A</b>            | Türk Tarihi ve Kültürü                | 2         | 0        | 2         |
| <b>A</b>            | Genel Coğrafya                        | 2         | 0        | 2         |
| <b>GK</b>           | Bilgisayar II                         | 2         | 2        | 3         |
| <b>GK</b>           | Türkçe II: Sözlü Anlatım              | 2         | 0        | 2         |
| <b>GK</b>           | Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II | 2         | 0        | 2         |
| <b>GK</b>           | Yabancı Dil II                        | 3         | 0        | 3         |
| <b>MB</b>           | Eğitim Psikolojisi                    | 3         | 0        | 3         |
| <b>TOPLAM</b>       |                                       | <b>20</b> | <b>2</b> | <b>21</b> |
| <b>III. YARIYIL</b> |                                       |           |          |           |
| <b>A</b>            | Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi     | 2         | 0        | 2         |
| <b>A</b>            | Genel Fizik                           | 2         | 0        | 2         |
| <b>A</b>            | Müzik                                 | 1         | 2        | 2         |
| <b>A</b>            | Beden Eğitimi ve Spor Kültürü         | 1         | 2        | 2         |
| <b>A</b>            | Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları I  | 0         | 2        | 1         |
| <b>A</b>            | Çevre Eğitimi                         | 2         | 0        | 2         |
| <b>GK</b>           | Felsefe                               | 2         | 0        | 2         |
| <b>GK</b>           | Sosyoloji                             | 2         | 0        | 2         |
| <b>MB</b>           | Öğretim İlke ve Yöntemleri            | 3         | 0        | 3         |
| <b>TOPLAM</b>       |                                       | <b>15</b> | <b>6</b> | <b>8</b>  |
| <b>IV. YARIYIL</b>  |                                       |           |          |           |
| <b>A</b>            | Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi  | 2         | 0        | 2         |
| <b>A</b>            | Çocuk Edebiyatı                       | 2         | 0        | 2         |

|                      | <b>DERSİN ADI</b>                          | <b>T</b>        | <b>U</b>     | <b>K</b>    |
|----------------------|--------------------------------------------|-----------------|--------------|-------------|
| <b>A</b>             | Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği          | 3               | 0            | 3           |
| <b>A</b>             | Sanat Eğitimi                              | 1               | 2            | 2           |
| <b>A</b>             | Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II      | 0               | 2            | 1           |
| <b>A</b>             | Müzik Öğretimi                             | 1               | 2            | 2           |
| <b>A</b>             | Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi             | 1               | 2            | 2           |
| <b>A</b>             | Güzel Yazı Teknikleri                      | 1               | 2            | 2           |
| <b>GK</b>            | Bilimsel Araştırma Yöntemleri              | 2               | 0            | 2           |
| <b>MB</b>            | Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı | 2               | 2            | 3           |
| <b>TOPLAM</b>        |                                            | <b>15</b>       | <b>12</b>    | <b>21</b>   |
| <b>V. YARIYIL</b>    |                                            |                 |              |             |
| <b>A</b>             | Fen ve Teknoloji Öğretimi I                | 3               | 0            | 3           |
| <b>A</b>             | İlk Okuma ve Yazma Öğretimi                | 3               | 0            | 3           |
| <b>A</b>             | Hayat Bilgisi Öğretimi                     | 3               | 0            | 3           |
| <b>A</b>             | Matematik Öğretimi I                       | 3               | 0            | 3           |
| <b>A</b>             | Drama                                      | 2               | 2            | 3           |
| <b>MB</b>            | Ölçme ve Değerlendirme                     | 3               | 0            | 3           |
| <b>MB</b>            | Sınıf Yönetimi                             | 2               | 0            | 2           |
| <b>TOPLAM</b>        |                                            | <b>19</b>       | <b>2</b>     | <b>20</b>   |
| <b>VI. YARIYIL</b>   |                                            |                 |              |             |
| <b>A</b>             | Fen ve Teknoloji Öğretimi II               | 3               | 0            | 3           |
| <b>A</b>             | Türkçe Öğretimi                            | 3               | 0            | 3           |
| <b>A</b>             | Sosyal Bilgiler Öğretimi                   | 3               | 0            | 3           |
| <b>A</b>             | Matematik Öğretimi II                      | 3               | 0            | 3           |
| <b>A</b>             | Erken Çocukluk Eğitimi                     | 2               | 0            | 2           |
| <b>GK</b>            | Topluma Hizmet Uygulamaları                | 1               | 2            | 2           |
| <b>MB</b>            | Okul Deneyimi                              | 1               | 4            | 3           |
| <b>TOPLAM</b>        |                                            | <b>16</b>       | <b>6</b>     | <b>19</b>   |
| <b>VII. YARIYIL</b>  |                                            |                 |              |             |
| <b>A</b>             | Görsel Sanatlar Öğretimi                   | 1               | 2            | 2           |
| <b>A</b>             | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi      | 2               | 0            | 2           |
| <b>A</b>             | Trafik ve İlk Yardım                       | 2               | 0            | 2           |
| <b>A</b>             | Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı           | 2               | 0            | 2           |
| <b>GK</b>            | Etkili İletişim                            | 3               | 0            | 3           |
| <b>MB</b>            | Öğretmenlik Uygulaması I                   | 2               | 6            | 5           |
| <b>MB</b>            | Rehberlik                                  | 3               | 0            | 3           |
| <b>MB</b>            | Özel Eğitim                                | 2               | 0            | 2           |
| <b>TOPLAM</b>        |                                            | <b>17</b>       | <b>8</b>     | <b>21</b>   |
| <b>VIII. YARIYIL</b> |                                            |                 |              |             |
| <b>A</b>             | Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim          | 2               | 0            | 2           |
| <b>A</b>             | Seçmeli                                    | 2               | 0            | 2           |
| <b>GK</b>            | Türk Eğitim Tarihi                         | 2               | 0            | 2           |
| <b>GK</b>            | İlköğretimde Kaynaştırma                   | 2               | 0            | 2           |
| <b>MB</b>            | Seçmeli                                    | 2               | 0            | 2           |
| <b>MB</b>            | Öğretmenlik Uygulaması II                  | 2               | 6            | 5           |
| <b>MB</b>            | Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi       | 2               | 0            | 2           |
| <b>TOPLAM</b>        |                                            | <b>14</b>       | <b>6</b>     | <b>7</b>    |
|                      |                                            |                 |              |             |
| <b>GENEL</b>         | <b>Teorik</b>                              | <b>Uygulama</b> | <b>Kredi</b> | <b>Saat</b> |
| <b>TOPLAM</b>        | 134                                        | 44              | 156          | 178         |

**Şekil 1.1 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı (www.yok.gov.tr, 15.10.2011 tarihinde alınmıştır.)**

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi yeterliklerini lisans eğitiminde kazanmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan, Türkçe I: Yazılı Anlatım, Türkçe II: Sözlü Anlatım, Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi, Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi, Çocuk Edebiyatı, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Türkçe Öğretimi derslerini alan sınıf öğretmeni adaylarının, Türkçe öğretimine ilişkin gerekli niteliklerle donanmış olmaları beklenmektedir. Bu derslerin hepsi, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerini kazanmasına yöneliktir. Bunlar arasında yer alan “Türkçe Öğretimi” dersi, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine ilişkin yeterlikleri tam olarak kazanabilecekleri tamamlayıcı ders niteliğini taşımaktadır.

### **1.1.3 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Türkçe Öğretimi Dersi**

Anadil, bireyin iletişiminin temelini oluşturmaktadır. Pek çok tanımı olan anadil, Öztürk (2007: 15) tarafından, “Kendisiyle bilim, öğretim, sanat, felsefe ve din etkinliği sürdürülen dil” olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde anadili öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalar bu alanda verilen eğitimin başarısız olduğunu ve dil eğitiminde önemli sorunların yaşandığını ortaya koymaktadır (Özbay, 2004; Anılan, 2004; Özyürek, 2004, Şahin, 2007). Aşıcı (1996)’ya göre, ülkemizde ana dil öğretimiyle ilgili sorunlar genel olarak iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan ilki, ana dilini öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesi, ikincisi ise ana dil öğretiminde araç olan Türkçe kitaplarının içeriği ve içeriğin aktarılmasında izlenecek yolları gösteren öğretim yöntemleridir (Akt. Erdoğan ve Gök, 2008). Sever (2004: 31-32)’e göre, bu sorunlar bir yönüyle öğretmen yetiştirme, diğer yönüyle de, öğretim programının temel öğeleriyle (amaç, içerik, öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, süre ve değerlendirme) ilgilidir. Ancak ana dili öğretiminin çok yönlü oluşu, girişik nitelikli beceri ve alışkanlıklar geliştirmeyi amaçlaması, öğrencilere istenilen öğrenme yaşantılarını kazandırabilecek eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesi ve özellikle bu süreçte neyin nasıl öğretileceği konusunu önemli kılmaktadır.

İlköğretim öğrencileri, anadili ailelerinden öğrenmiş olarak okula gelmektedirler. Ancak, ailenin çocuğa verdiği temel anadil eğitimi oldukça önemli olmakla birlikte, dilin kuralları ve doğru kullanımı açısından yeterli değildir. Bu nedenle öğretmenlere, özellikle sınıf öğretmenlerine çok büyük görevler düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere nitelikli bir anadil eğitimi verebilmeleri için kendilerinin yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Türkçe dersi, anadil öğretimi ve çeşitli düzeylerde okuma ve yazma becerisi yanında, düşünme faaliyetlerini ve duyuşsal davranışları da içine alan çok yönlü bir derstir (Acar, 2005). Sınıf öğretmeni adaylarının lisans döneminde aldıkları Türkçe Öğretimi dersleri, onların, öğrencilerin bu becerilerini geliştirecek yeterlikte olmaları bakımından büyük bir öneme sahiptir. Sınıf Öğretmenliği ana bilim dalı lisans programında yer alan “Türkçe Öğretimi” dersinin kur tanımı şu şekildedir:

“Türkçe öğretiminde kullanılacak çağdaş yöntem ve teknikler; okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu, anlama becerilerinin geliştirilmesi; okuma güçlüklerinin tanınması ve giderilmesi; okuma metninin yapısı; bilgilendirici ve hikâye edici metnin öğretimi, metinler arası okuma ve yazma; metinlerden anlam kurma, metinlerle ilgili sorular ve türleri; okuma ve yazma yoluyla eleştirel düşüncenin geliştirilmesi; hızlı okuma ve teknikleri; ana fikir öğretimi ve yöntemleri; okumanın amaçları, türleri ve kuralları; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve anlamanın değerlendirilmesi; İlköğretim Türkçe programının incelenmesi, diğer derslerle ilişkisi, programa ilişkin örnek etkinlik uygulamaları.”  
(www.yok.gov.tr, 15.11.2010 tarihinde alınmıştır)

Türkçe Öğretimi Dersi ile sınıf öğretmeni adaylarının;

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanmada öğrencilere örnek olacak,
- Öğrencilerin, okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu, anlama becerilerini geliştirecek,
- Türkçe öğretiminde kullanılacak çağdaş yöntem ve tekniklere hâkim,
- Öğrencilerin okuma güçlüklerini tanılayacak ve giderecek,
- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek,
- İlköğretim Türkçe dersinin diğer derslerle ilişkisini kurabilecek,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak,
- Öğrencileri birbirleriyle etkili iletişim kurmalarını sağlayacak,

- Öğrencilerin kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirmelerine olanak verecek bir eğitim almaları beklenmektedir (Öz, 2006: 49-50, www.yok.gov.tr, 15.10.2010 tarihinde alınmıştır).

Öğretmenlerin, hizmet öncesinde aldıkları eğitim ile bazı yeterlikleri kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikler ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmenlerin sahip olmaları beklenen “Genel Yeterlikler” ve bu yeterliklerin derslere göre özelleşmiş hali olan “Özel Alan Yeterlikleri” olarak belirlenmiştir.

#### 1.1.4 Öğretmen Nitelikleri ve Yeterlikleri

Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin gelişiminde etkisini ve önemini gösteren bulgular, birçok ülkenin ve özellikle de bazı Avrupa Birliği ülkelerinin 1980’lerin başından bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanmasını sağlamıştır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009: 1). Öğretmenlerin niteliğinin ve yeterliklerinin öğrencilerin eğitiminde önemi, çeşitli belge ve çalışmalarda ifade edilmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

“Öğretmenler ve okullar çoğu öğrencinin yaşamında anlamlı bir fark yaratabilir ve yaratmaktadır (Ministry of Education: New Zealand, 1999: 3). Öğretmen eğitiminin niteliği eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir” (Avrupa Parlamentosu, 2008: 2, Alındığı Kaynak TED, 2009)

“Aklın ve sağduyunun uzun zamanlar öncesinden eğitimciler ve anne-babalara söylediği gerçek, araştırmaların sonucunda her geçen gün biraz daha netleşmektedir: Öğretmenin niteliği çok önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli öğedir. Öğretmenlerin niteliği, eğitim açısından dezavantajlı ailelerden ya da sorunlu aile çevrelerinden gelen çocuklar için daha da önemlidir (Leigh ve Mead, 2005: 1). Dünya standartlarında bir eğitim istiyorsak, dünya standartlarında bir öğretmen ordusuna sahip olmak zorundayız. ...öğretimin ve öğrenmenin kalitesini

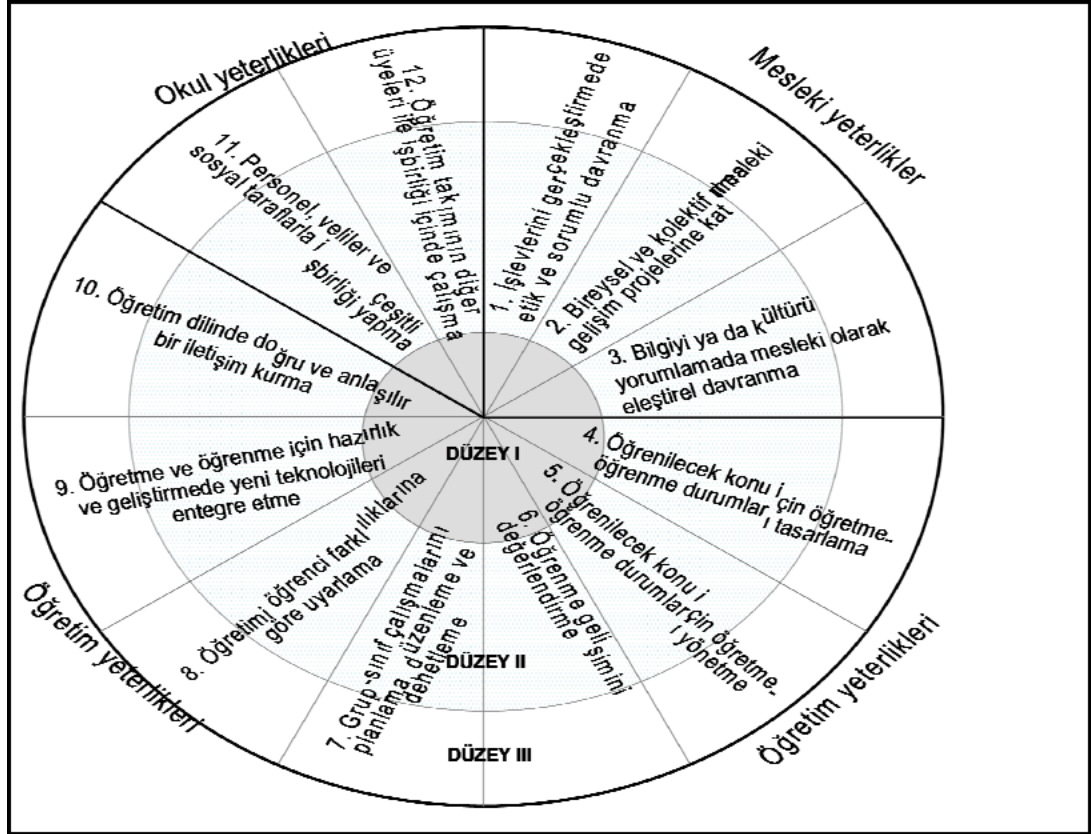
yükseltmek için ... öğretmenlerin neleri bileceği ve yapabileceğine ilişkin yüksek ve katı standartlar sağlamalıyız (NBPTS, 2002: 1).” (Alındığı Kaynak TED, 2009)

Öğretmen niteliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırmaların daha çok “*etkili öğretmenin nitelikleri*” üzerine odaklandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, etkili öğretmenin niteliklerinin “coşku, içtenlik, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi içinde olma, destekleme, işbirliği, esneklik ve bilgililik” olmak üzere 8 boyutta toplandığı görülmektedir. (Demirel, 2006: 194). Etkili bir öğretmen olabilmek için, bu niteliklere sahip olunmasının yanı sıra, bir takım yeterliklere de sahip olunması gerekmektedir.

Yeterlik, mesleki yönden bir mesleğin başarılı biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikleri (bilgi, beceri, tutum) ifade etmektedir. Ülkemizde “*öğretmen yeterlikleri*”, öğretmenlerin “*öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar*” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008: 8). Bu tanıma göre bir öğretmenin yeterliği, sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarla doğrudan ilgilidir. Bunlardan birinin eksik ya da yetersiz olması, öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli biçimde yerine getirilmesini olumsuz yönde etkileyecektir.

Öğretmenin işini tanımlamak ve bu işi etkili bir biçimde yapmak için gerekli yeterlikleri belirlemek, toplumun yaşadığı dönüşümü ve toplumun değişen ihtiyaçlarını anlamayı, öğretme ve öğrenme sürecinin karmaşıklığını çözümlemeyi gerektirmektedir. Çoğunlukla öğretmenler için alan bilgisinin daha önemli olduğu düşünülür. Ancak araştırma bulguları, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin bilginin öğrenci başarısını alan bilgisinden daha çok etkilediğini göstermektedir. Öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasında araştırma bulguları ve kuramsal gelişmelere dayalı olarak üç ana boyutta toplanabilecek bir kavramsal çerçeve oluşturulabilir. Bu yeterlik boyutları (a) öğretmenliğin mesleki boyutu ile ilgili yeterlikler, (b) öğretim ve sınıf içi çalışmalarla ilgili yeterlikler ve (c) çalışma ortamı olarak okul ile ilgili yeterlikleri kapsamaktadır. Bu boyutlarda yeterlikler bir öğretmenin mesleki yaşamının farklı evrelerinde farklı

yoğunlukta ele alınmalıdır. Birinci düzey hizmet öncesi öğretmen eğitimi evresini, ikinci düzey öğretmenlerin stajyerlik dönemini ve üçüncü düzey stajyerlik sonrası dönemde sürekli gelişimi ifade etmektedir (TED, 2009: 6).



**Şekil 1.2 Öğretmen Yeterlikleri İçin Bir Kavramsal Çerçeve Modeli (World Bank, Alındığı Kaynak TED, 2009: 6)**

Bu model çerçevesinde öğretmen yeterlikleri değerlendirildiğinde, bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme ve anlaması,
- Öğretimi planlaması ve uygulama,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme,
- Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama,

- Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
- Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme,
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme,
- Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile iş birliği içinde çalışabilme,
- Etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranabilme (TED, 2009: 10).

Her ülkenin, kendi öğretmenleri için belirlemiş olduğu yeterlikler bulunmaktadır. Bu ülkelere ilişkin örnekler incelendiğinde, yeterliklerin geliştirilmesi süreci, yeterliklerin kapsamı ve yeterliklerin uygulama alanları konusunda önemli farklılıklar doğuran; “yeterlikler” yerine “standartlara” vurgu yapan bir terminoloji farklılığı göze çarpmaktadır. Uluslar arası alanda tercih edilen terminoloji “öğretmen standartları”dır. İrlanda’da ise “öğretmenler için davranış kodu (ilkeleri)” terimi tercih edilmiştir. Öğretmen yeterlikleri (*teacher competencies*), öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerin ayrıntılı olarak listelendiği, daha çok 1990’lardan önceki uygulamalarda kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik yeterlikleri genellikle öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içermektedir. Yeterlikler yüzlerce maddeden oluşan bir liste olabilir. Çünkü yeterlikler öğretmenin işinin teknik ayrıntılarını tanımlamaktadır. Öğretmen standartları (*teacher standards*) ise, daha çok 1990’lı yılların başlarından itibaren kullanılan ve öğretmenlerin sahip olmaları beklenen tutum, bilgi ve becerilerin genel çerçevesini belirlemede kullanılan bir kavram olarak belirtilmektedir. Standartlar davranış düzeyine inmez ve öğretmenlerin sahip olmaları beklenen tutum, bilgi ve beceriler genellikle 8-10 standart ile ifade edilir (TED, 2009). Bu açıklamalara göre; bazı ülkelerin öğretmenlik mesleği standartları kısaca incelenecek olursa şunlar söylenebilir:

ABD’de eğitim sisteminin yapısı ve örgütlenmesi eyalet sistemine dayalı olduğundan eyaletler düzeyinde öğretmenlik mesleği standartları oluşturulmaktadır. Bununla birlikte, 1987 yılında kurulan Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS), bir sivil toplum örgütü olarak, ulusal öğretmenlik mesleği standartlarına ilişkin politikaları belirlemiş ve 25 alanda ulusal standartlar oluşturmuştur. NBPTS öğretmen yeterliklerinin çerçevesini oluşturan beş temel önerme belirlemiştir. Bu önermeler şunlardır:

1. Öğretmenler, öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmıştır.
2. Öğretmenler, öğrettiği konuları ve bu konuların öğrencilere nasıl öğretilceğini bilir.
3. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini yönetmek ve izlemekten sorumludur.
4. Öğretmenler, kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünür ve deneyimlerinden öğrenir.
5. Öğretmenler, öğrenme topluluklarının üyesidir (NBPTS, 2002, Alındığı Kaynak TED, 2009).

Ülkemizde, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” olarak adlandırılan yeterliklerin, ABD’de “Öğretmenlik Mesleği Standartları” olarak adlandırıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, eyalet sisteminin olmadığı ülkemizde, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” tüm Türkiye için aynıdır, şehirlere ya da okullara göre farklılık göstermemektedir.

Avusturalya’da öğretmenlik mesleği standartlarına bakıldığında; öğretmen yetiştirme, öğretme ve öğrenmenin kalite ve standardının geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin sürekli gelişimi ile öğretmen ve yöneticiler için mesleki standartların belirlenmesi konuları üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu konular “kariyer boyutları” ve “mesleki unsurlar” olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır. Kariyer boyutları, mezuniyet, yeterlik, başarı ve liderlik standartlarını kapsarken; mesleki unsurlar, mesleki bilgi, mesleki uygulama, mesleki değerler ve mesleki ilişkiler alt başlıkları altında toplanmıştır (TED, 2009).

MEB tarafından belirlenmiş “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nde yer alan performans göstergeleri arasında, Avustralya’daki öğretmenlik mesleği standartlarının kariyer ve mesleki unsurlar alt başlıklarını içeren performans göstergelerinin yer alması sebebiyle, iki ülkenin öğretmen yeterlikleri arasında benzerliklerin olduğu söylenebilir.

İngiltere’de “Öğretmenler için Mesleki Standartlar” Öğretmen Geliştirme Ajansı (TDA: Teacher Development Agency) tarafından belirlenmiş ve beş farklı düzeyde derecelendirilerek yapılandırılmıştır. Birinci düzey, Kalifiye Öğretmen Statüsü (QTS: Qualified Teacher Status) olarak, akredite edilmiş öğretmen eğitimi kurumlarından

mezun olmak ve öğretmen kabul edilmek için gerekli yeterlikleri göstermektedir (TDA, 2007a, Alındığı Kaynak, TED, 2009). Birinci düzeyde yeterliklere sahip öğretmen stajyer öğretmen olarak kabul edilebilir. Stajyerlik sürecinin tamamlanmasına kadar öğretmenden öğretmenlik mesleği temel yeterliklerini tam olarak karşılaması beklenmez. Ancak stajyerlik süresini tamamlaması için her öğretmenin “temel yeterlikleri” (*core standards*) kazanmış olması beklenir. Yeterliklerin ikinci düzeyini oluşturan temel yeterlikler, başlangıç düzeyi olarak kabul edilir ve daha sonraki yeterlik düzeylerinin temelini oluşturur (TDA, 2007b, Alındığı Kaynak, TED, 2009). Temel yeterliklere sahip bir öğretmen daha sonraki yeterlik düzeylerine yükselememesi halinde, meslek yaşamının geriye kalan kısmında bu düzeyde ve statüde mesleğini sürdürebilir. Üçüncü düzeydeki standartlar “başlangıç sonrası öğretmenlik standartları” (post threshold teacher) olarak tanımlanır ve temel yeterlikler düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek bir ödeme skalası ile ilişkilendirilir (TDA, 2007c, Alındığı Kaynak, TED, 2009). Dördüncü standart düzeyi “mükemmel öğretmen standardı” (excellent teacher; TDA, 2007d, Alındığı Kaynak, TED, 2009) ve beşinci düzey ise “ileri düzey becerili öğretmen standardı” (advanced skills teacher; TDA, 2007e, Alındığı Kaynak, TED, 2009) olarak tanımlanmıştır. Standartlar hiyerarşik bir şekilde yapılandırıldığından, bir üst basamakta yer alan standartları karşılayan öğretmenin daha önceki basamaklardaki standartları karşılamış olması önkoşul olarak tasarlanmıştır (TED, 2009).

İngiltere’deki öğretmenlik mesleği standartları ile Türkiye’deki öğretmenlik mesleği yeterlikleri arasında, yeterliklerin düzeylendirilmesi bakımından benzerlik bulunmaktadır. Ancak, ülkemizdeki “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri”nin A2 ve A3 düzeyi daha üst düzeyler olarak ifade edilse de, mezun olur olmaz mesleğe başlayan öğretmen adaylarının bu yeterliklerin bir kısmına da sahip olmaları beklenmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının, hizmet öncesinde kazanmış oldukları temel bilgi ve becerilerin yanı sıra; çevreleriyle sürekli işbirliği içerisinde olabilmeleri, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bu nedenle, Türkiye’deki öğretmen adaylarının mezun olur olmaz, sadece A1 düzeyindeki yeterliklere sahip olmaları yeterli görülmemektedir.

İrlanda’da 2001’de yürürlüğe giren Öğretim Konseyi Kanunu ile Öğretim Konseyi oluşturulmuş ve bu konseye öğretmenler için mesleki davranış standartlarını belirleme yükümlülüğü verilmiştir (Teaching Council Act, 2001, Alındığı Kaynak, TED, 2009). Öğretim Konseyi tarafından “Öğretmenler için Mesleki Davranış İlkeleri” adı ile bir yasal düzenleme yapılmıştır. Öğretmenler için mesleki davranış ilkeleri; öğretmenlik mesleği için temel değerler, öğretim standartları, bilgi, beceri ve yeterlikler ile davranış ilkelerini tanımlamaktadır (The Teaching Council, 2009, Alındığı Kaynak, TED, 2009).

Ülkelerin belirlemiş olduğu öğretmen yeterlikleri ya da öğretmenlik mesleği standartlarıyla ilişkili olarak, Avrupa Konseyi 26 Ekim 2007 tarihinde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemiştir. Bu yeterlikler aşağıda sıralanmıştır:

- AB temel beceriler dokümanında önerilen disiplinler arası becerilerin öğretimi,
- Karşılıklı saygı ve işbirliğine dayalı, güvenli ve cazip bir okul ortamının oluşturulması,
- Özel eğitim ihtiyaçları dâhil olmak üzere, farklı yetenek ve ihtiyaçlara sahip, farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerden oluşan heterojen sınıflardaki öğrencilere etkili olarak öğretebilme,
- Meslektaşları, aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın işbirliği içinde çalışabilme,
- Okul geliştirmeye katılma ve katkı sağlayabilme,
- Sorgulayıcı araştırma ve uygulamalarla yeni bilgi geliştirme ve yenilikçi olma,
- Mesleki gelişiminde ve çeşitli işleri yaparken bilişim teknolojilerini kullanma,
- Kariyerleri süresince mesleki gelişimlerinde özerk bir öğrenici haline gelme.
- Öğretmen eğitimi kurumlarının, öğretmen eğitiminde yeni taleplere yenilikçi tepkiler verebilmeleri için bu kurumlara uygun destek sağlanması (Gözübüyük, 2010: 269).

Ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmenlerde bulunması gereken temel özelliklerin ortaya konması, eğitimin kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin gelişiminin sağlanması amacıyla Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen, Talim ve Terbiye Kurulunun onayıyla 17.04.2006 tarih ve 1870 sayılı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çalışması yayımlanmıştır. Bu çalışmaya göre “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” 6 yeterlik, 31 alt yeterlik

alanı ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu yeterlikler ve yeterlik alanları şunlardır:

A. Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim

- A1. Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- A2. Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başarabileceğine İnanma
- A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
- A4. Öz Değerlendirme Yapma
- A5. Kişisel Gelişimi Sağlama
- A6. Mesleki Gelişimleri İzleme ve Katkı Sağlama
- A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- A8. Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B. Öğrenciyi Tanıma

- B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma
- B2. İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
- B3. Öğrenciye Değer Verme
- B4. Öğrenciye Rehberlik Etme

C. Öğretme-Öğrenme Süreci

- C1. Dersi Planlama
- C2. Materyal Hazırlama
- C3. Öğretme-Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
- C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme
- C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
- C6. Zaman Yönetimi
- C7. Davranış Yönetimi

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

- D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
- D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
- D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Dönüt Sağlama
- D4. Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

#### E. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

- E1. Çevreyi Tanıma
- E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma
- E3. Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme
- E4. Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık
- E5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

#### F. Program ve İçerik Bilgisi

- F1. Türk Millî Eğitiminin Amaç ve İlkeleri
- F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi
- F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006a).

Yukarıda bahsedilen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” aşağıdaki amaçları gerçekleştirmek üzere hazırlanmıştır:

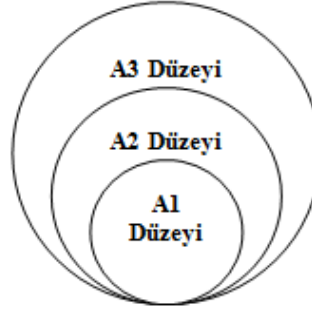
- Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak (MEB, 2008).

Genel yeterliklerin ardından, her dersin gereklerinin, içeriklerinin ve ihtiyaçlarının farklı olduğu göz önünde bulundurularak “*Özel Alan Yeterlikleri*” yapılanmasına gidilmiştir. Özel Alan Yeterlikleri, ilköğretim ve orta öğretim alanlarına ayrılmaktadır. “İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri” içerisinde; Okul Öncesi Öğretmenliği Yeterlikleri, Sınıf Öğretmenliği Yeterlikleri, Türkçe Öğretmenliği Yeterlikleri, Matematik Öğretmenliği Yeterlikleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yeterlikleri, Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri, Yabancı Dil Öğretmenliği Yeterlikleri, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Yeterlikleri, Zihinsel Engelli Öğrenciler için Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Yeterlikleri, İşitme Engelli Öğrenciler için Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Yeterlikleri, Görme Engelli Öğrenciler İçin Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Yeterlikleri, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği Yeterlikleri, Beden Eğitimi Öğretmenliği Yeterlikleri, Görsel Sanatlar Öğretmenliği Yeterlikleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Yeterlikleri, Bilgisayar Öğretmenliği Yeterlikleri alanlarında olmak üzere 16 alan yeterliği bulunmaktadır. Bu yeterlikler, A1, A2 ve A3 şeklinde düzeylere ayrılmış olup şu özellikleri içermektedir:

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

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

A3 düzeyi: Öğretmenlerin 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. A3 düzeyi, A2 ve A1 düzeylerini; A2 düzeyi de A1 düzeyini kapsar. Performans göstergelerinin A3 düzeyi, en üst düzey olarak gösterilmişse de gelişimin üst sınırı değildir” (MEB, 2006b).



**Şekil 1.3 Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenmiş Olan Performans Göstergeleri**

([http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/Öğretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitabı\\_özel\\_alan\\_yeterlikleri\\_ilköğretim\\_açıklama\\_parça\\_3.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabı_özel_alan_yeterlikleri_ilköğretim_açıklama_parça_3.pdf))

“İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri” içerisinde yer alan “Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” sınıf öğretmenlerinin sahip olmaları beklenen yeterlik alanlarını ve yeterliklerini içermektedir. Bu yeterlik alanları ve yeterlikler aşağıda verilmiştir:

**1. Öğretme-Öğrenme Ortamı ve Gelişim**

- 1.1. Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları uygulayabilme
- 1.2. Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme
- 1.3. Öğrencilerin üst yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme
- 1.4. Öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilme
- 1.5. Uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilme
- 1.6. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme
- 1.7. Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilme
- 1.8. Öğretme-öğrenme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme

**2. İzleme ve Değerlendirme**

- 2.1. Öğrencilerin, öğretme-öğrenme sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilme
- 2.2. Öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme

### 3. Bireysel ve Mesleki Gelişim-Toplum ile İlişkiler

- 3.1. Mesleki gelişimini sağlayabilme
- 3.2. Mesleki etik değerler oluşturabilme
- 3.3. Öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleriyle beraber çalışabilme
- 3.4. Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme

### 4. Sanat ve Estetik

- 4.1. Güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olabilme
- 4.2. Sanatsal etkinlikleri öğretme-öğrenme sürecinde kullanabilme
- 4.3. Öğretme-öğrenme ortamlarını düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alabilme
- 4.4. Atatürk'ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirmelerini sağlayabilme

### 5. Dil Becerilerini Geliştirme

- 5.1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilme becerilerini geliştirebilme
- 5.2. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme
- 5.3. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme
- 5.4. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşüncelerini ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme

### 6. Bilimsel ve Teknolojik Gelişim

- 6.1. Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilme
- 6.2. Öğrencilere, bilimin gelişimi hakkında genel bilgi kazandırabilme
- 6.3. Atatürk'ün, bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme

### 7. Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme

- 7.1. Öğrencinin kendini ve yakın çevresini (ailesini, arkadaşlarını, okulunu) tanımlarını sağlayabilme
- 7.2. Öğrencilerin demokratik davranma ve sorumluluk bilinci kazanmalarını sağlayabilme
- 7.3. Öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayabilme

- 7.4. Öğrencinin, içinde yaşadığı doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerisini geliştirebilme
- 7.5. Öğrencide, doğal afetlere karşı anlayış geliştirebilme
- 7.6. Öğrencide doğayı sevmeye ve koruma bilinci oluşturabilme
- 7.7. Öğrencide zaman (geçmiş, şimdi ve gelecek) ve değişim bilinci geliştirebilme
- 7.8. Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğretim ortamına yansıtabilme

#### 8. Beden Eğitimi ve Güvenlik

- 8.1. Öğrencilerin ritim ve müzik eşliğinde jimnastik ve dans hareketlerini geliştirmelerine rehberlik edebilme
- 8.2. Öğrencilere ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilme
- 8.3. Öğrencilerin ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili motor becerilerini geliştirebilme
- 8.4. Öğrencilerin doğru ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilme
- 8.5. Spor sakatlanmalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilme
- 8.6. Atatürk'ün spor ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretme-öğrenme sürecindeki uygulamalarına yansıtabilme (MEB, 2006).

Yukarıda verilmiş olan yeterliklerden, “*Dil Becerilerini Geliştirme*” alanına ilişkin yeterlikler, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi yeterlikleriyle doğrudan ilgili olduğu için, bu alana daha ayrıntılı değinmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. “*Dil Becerilerini Geliştirme*” yeterlik alanına ilişkin performans göstergeleri şu şekildedir:

1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilme becerilerini geliştirebilme  
A1 Düzeyi:
  - Öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederken Türkçe ile ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendirir.
- A2 Düzeyi:
  - Öğretim sürecinde yararlanacağı tüm örnekleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçer.

- Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı dinleme veya izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.
- Öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini kullanmalarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenler.

A3 Düzeyi:

- Öğrencilere Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları açısından yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri değerlendirme becerisi kazandırır.
- Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi dinleme veya izleme becerilerini değerlendirmesini alışkanlık hâline getirmesini sağlar.
- Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını sağlar.

## 2. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme

A1 Düzeyi:

- Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin dil bilgisi ve yazım kurallarına uygun bir şekilde kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlar.

A2 Düzeyi:

- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmalarına yönelik çeşitli etkinlikleri düzenli bir şekilde uygular.
- Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsatlar sağlar.

A3 Düzeyi:

- Ebeveynler ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik, okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları eserleri, okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları, yayımlamaları konusunda onlara rehberlik eder.

## 3. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme

A1 Düzeyi:

- Konuşma ve yazma dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özen gösterir.

A2 Düzeyi:

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıf ortamına davet eder.

A3 Düzeyi:

- Yazılı materyalleri hazırlarken, Türkçenin doğru ve etkili kullanılması konusunda eğitim paydaşlarına rehberlik eder.

4. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşüncelerini ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme

A1 Düzeyi:

- Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim süreci içerisinde yer verir.

A2 Düzeyi:

- Öğrencilerin Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerini içselleştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenler.

A3 Düzeyi:

- Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar” (MEB, 2006b).

Sınıf öğretmenleri, birden fazla dersten sorumlu olmaları nedeniyle, diğer öğretmenlerden ayrılmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa dayalı yeterliklere sahip olmalarını gerektirmektedir (MEB, 2006b). Bu nedenle Türkçe özel alan yeterliklerinden bir kısmı da sınıf öğretmeni adaylarının sahip olması gereken yeterlilikler arasında yer almaktadır. Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerini konu edindiği için, Türkçe özel alan yeterlikleri içerisinde yer alan yeterlik alanları ve alt yeterlikleri de belirtmek gerekmektedir. Bu yeterlikler şu şekilde özetlenebilir:

#### 1. Öğretimi Planlama ve Düzenleme

- 1.1. Türkçe öğretimine uygun planlar yapabilme
- 1.2. Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme
- 1.3. Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme
- 1.4. Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme

## 2. Dil Becerilerini Geliştirme

- 2.1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme
- 2.2. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme
- 2.3. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme
- 2.4. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme
- 2.5. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme
- 2.6. Anlama ve anlatım gücünü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme
- 2.7. Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
- 2.8. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme
- 2.9. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme

## 3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme

- 3.1. Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme
- 3.2. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme
- 3.3. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve dönüt sağlayabilme
- 3.4. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamaya yansıtabilme” (MEB,2006c).

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterlikleri ile ilgili hem yurt içinde, hem de yurt dışında pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bir kısmına ilgili araştırmalar bölümünde yer verilmiştir.

## 1.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu bölümde, araştırma konusuna yönelik yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Ancak, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleriyle ilgili yeterli

araştırma olmaması nedeniyle, öğretmenlerin farklı derslere ilişkin yeterliklerini konu alan ve araştırmayla ilgili olduğu düşünülen çalışmalara da bu bölümde yer verilmiştir.

### 1.2.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Drummond ve Stoddard (1990), öğretmen adaylarının, öğrencilerin eğitimleri için ne gibi yeterliklere sahip olmaları gerektiğini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini, Florida bölgesindeki banliyö okullarından toplam 928 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlere, öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterlikler sorulmuştur. Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının öncelikli olarak iletişim becerilerine, ikinci olarak alan bilgisi yeterliğine sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Schoon ve Boone (1998), ilköğretim öğretmen adaylarının Fen Bilgisi'ne ilişkin kavram yanılgıları ve Fen Bilgisi öğretimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. İlköğretim öğretmen adaylarının hem Fen Bilgisi öğretimi yeterliklerini, hem de adaylarının Fen Bilgisi'ne ilişkin kavram yanılgılarını belirlemek üzere kullanılan ölçme aracı, 619 ilköğretim öğretmeni adayına uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ilköğretim öğretmeni adaylarının Fen Bilgisi öğretimi öz yeterliğine “çok yüksek” düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, düşük Fen Bilgisi öğretimi öz yeterlik algılarına sahip olan öğretmen adaylarının kavram yanılgılarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (2006), Tayvan'daki ilköğretim eğitimcilerinin bakış açısıyla, ilköğretim öğretmenlerinin kazanmaları gereken yeterlikler üzerine bir araştırma yapmıştır. Veriler, Tayvan'daki öğretmenlere ve okul yöneticilerine uygulanan anketle toplanmıştır. Özel alan yeterliklerinin önemlilik derecelerinin belirlendiği araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olma, ailelerle iletişim, meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışabilme, sınıf yönetimi, kişisel sorumluluk kabul etme gibi çeşitli yeterlikleri, okul yöneticilerinden daha önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim eğitimcilerinin cinsiyetleri ile ailelerle iletişim yeterliklerini önemli bulma konusunda, bayan eğitimciler lehine olumlu bir farklılık olduğu ortaya konmuştur.

Handerson ve Rodriguez (2008), İskoçyalı ilköğretim öğretmenlerinin Matematik yeterlik düzeyleri ve Matematik üzerine olan tutumları üzerinde çalışmışlardır. Matematik öğretmenliği adaylarıyla yapılan çalışmada, 80 birinci sınıf öğrencisine, İskoçya'daki Matematik öğretim programına ilişkin 300 soruyu içeren online Matematik yeterlik anketi uygulanmıştır. Tutumları da içeren anketin sonuçlarına göre, tutumlar ve Matematik yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

McDonnough ve Matkins (2008), ilköğretim öğretmeni adaylarının Fen Bilgisi öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarında alan tecrübesinin rolü ve araştırmalar ile uygulama arasında ilişki kurabilme yeteneklerini araştırmışlardır. Uygulama 4 yıl boyunca sürmüş ve veriler, öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfın sonuna kadar olan dönemlerinde kendileriyle yapılan görüşmeler, “Kişisel Fen Bilgisi Öğretimi Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Fen Bilgisi Öğretimi Ürünü Yeterlik İnancı” ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf düzeyi arttıkça, öğretmen adayların Fen Bilgisi öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının arttığı görülmüştür. Bunun yanı sıra; ilköğretim öğretmeni adaylarının uygulamalarını yapmaya başladıktan sonra, teori ile uygulama arasındaki bağlantıyı anladıklarını gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sprague (2008), Kaliforniya'daki liselerin Matematik öğretmenlerinin yeterlikleri ve öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada 3 büyük lisenin Matematik öğretmenlerine ve öğrencilerine uygulanan standart testlerin sonuçları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğretmen yeterliklerini konu edinen araştırmaya göre, matematik öğretmenlerinin yeterliklerinin, öğrencilerin başarılarını doğrudan etkilediği ve aralarında pozitif yönde olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Akhlaq ve diğerleri (2010), klasik sistem ve uzaktan eğitim sistemleriyle öğrenim görmüş olan Matematik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin karşılaştırılmasına ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini, 300'ü klasik sistemle, 300'ü uzaktan eğitim sistemiyle eğitim görmüş olan 600 Matematik öğretmeni

oluşturmuştur. Bu çalışmada öğretmenler; öğretim becerileri, öğretme-öğrenme ortamını düzenlemeleri, öğretme tutumları ve öğretim teknikleri bakımından karşılaştırılmışlardır. Araştırmaya göre, uzaktan eğitim sistemiyle yetişmiş olan öğretmenlerin öğretim becerileri ve öğretme-öğrenme ortamını düzenlemeleri konusunda yeterli oldukları; öğretme tutumları ve öğretim teknikleri konusunda da belirgin olarak klasik eğitim almış öğretmenlerden daha yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin eğitimleri süresince, özellikle orta dereceli okullardaki Matematik öğretmenleri için, 8-10 hafta arası çalıştayların, kursların ve programların düzenlenmesi gerektiği; öğretmenlerin göreve başlamadan önceki eğitimleri sırasında izlenmeleri ve gerekli rehberliğin, eğitimciler tarafından verilmesi gerektiği; bütün orta dereceli okul Matematik öğretmenlerine, onların sınıftaki öğretimi geliştirebilmeleri amacıyla, öğretim setleri ve modern olanakların sağlanması ve öğretmen yetiştirme programının süresinin üç dönemden dört döneme çıkarılmasının öğretmenlerin yeterliklerinin üst düzeye ulaşması açısından yararlı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Pantic ve Wubbels (2010), öğretmenlik eğitimi için temel olan öğretmen yeterlikleri ile ilgili olarak, Sırp öğretmenler ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimcilerinin görüşleri üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, öğretmen yeterlikleri dört ana başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar; değerler ve çocuk yetiştirme, eğitim sistemini anlama ve gelişmeleri takip edebilme, alan bilgisi, formasyon ve öğretim programı, öz-değerlendirme ve profesyonel gelişim olarak sıralanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimcilerin görüşlerine göre, dört boyutun da aynı derecede önemli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, mevcut eğitim sisteminin gerekliliklerinin, öğretmenler yetiştirilirken kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tecrübe kazandıkça öğrencilere rol modeli olma, pozitif ilişkiler kurma ve kendi mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu üstlenmelerinin olumlu yönde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcıların eğitim seviyeleri yükseldikçe akademik başarı değerlerinin arttığı sonucu ortaya konmuştur.

Klassen ve Chiu (2011), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki bağlılıkları ve uygulamayı bırakma isteklerinin; öz yeterlik, iş stresi ve öğretim bağlamındaki ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 434 öğretmen ve 379 öğretmen adayı katılmıştır. Enine kesitsel tarama modeliyle yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının, uygulamadaki öğretmenlere göre daha az stresli ve işlerine daha bağlı oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile uygulamadaki öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tuchman ve Isaacs (2011), öğretmenlerin hizmet öncesindeki formal ve informal deneyimlerinin öz yeterlikleri üzerindeki etkisi üzerine çalışmışlardır. Ölçme aracı 350 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin hizmet öncesindeki formal ve informal deneyimlerinin, farklı alanlarda öz yeterlikleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Formal deneyimlerinin daha çok, öğretim boyutundaki öz yeterliklerle bağlantılı görülürken; informal deneyimlerinin, öğrencilerle olan ilişkilerine yönelik öz yeterlik algıları ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **1.2.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Gökçe (1999), ilköğretim öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını ve bu yeterliklerin görev, cinsiyet, görev yapılan okul türü, öğretmenlik sertifikasına sahip olma durumu ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre etkilenip etkilenmediğini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinin beş merkez ilçesinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinden, oranlı küme örnekleme ile seçilen 20 ilköğretim okulundan toplam 440 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin; çocuk gelişimi, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi, matematik öğretimi, sınıf yönetimi, öğrenci başarısını değerlendirme, okul-aile işbirliği ve mesleki-kişisel alandaki yeterliklere yeterince sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, öğretmenlerin program geliştirme ve değerlendirme alanındaki yeterliklere oldukça düşük düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin branşının,

sözü edilen temel yeterliklere sahip olma düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık, görev yapılan okul türü, öğretmenlik sertifikasına sahip olup olmama durumu ve mezun olunan bölümün etkili olduğu görülmüştür. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik sertifikasına sahip olanların, olmayanlardan daha yeterli oldukları, bir öğretmenlik alanından mezun olanların, öğretmenlik alanı dışında kalanlardan daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin en düşük düzeyde sahip oldukları yeterliğin ise, “eğitimde bilgisayarlardan etkili bir biçimde yararlanma” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sıvacı (2003), Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile Matematik alan ve meslek bilgisi yeterlikleri ile derse yönelik tutumları hakkında araştırma yapmıştır. Araştırma, Türkiye’deki dokuz eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği programı son sınıfında öğrenim gören 450 öğrenci üzerinde 2001-2002 öğretim yılında yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Matematik alan bilgisi yeterlik testi, Matematik meslek bilgisi yeterlik ölçeği ile Matematik dersine yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, Matematik alan ve meslek bilgileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Aynı zamanda, Matematik dersine yönelik tutumlar ile Matematik alan ve meslek bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin Matematik alan bilgisi yeterlik düzeylerinin, cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmediği sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin Matematik alan bilgisi yeterlik düzeyleri ile mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına da bakılmıştır. Süper/ Anadolu/ Fen/ Özel Lise grubu ve Genel ve Meslek Lise grupları ele alınmış ve Süper/ Anadolu/ Fen/ Özel Lise lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik alan bilgisi yeterlik düzeylerinin, mezun olunan lise alan türü ile de aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış ve Matematik alan bilgisi testinde en başarılı grubun sayısal alandan mezun olan grup, ikinci sırada eşit ağırlık alanından mezun olan grup, üçüncü sırada ise sözel alandan mezun olan grup olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin Matematik alan bilgisi yeterlik düzeyleri ile öğrenim gördükleri fakülte arasında anlamlı bir fark olduğu; Matematik

alan bilgisi yeterlik düzeyleri ile üst orta ve alt gruptaki üniversiteler arasında da anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer sonuçları şu şekildedir: Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik (öğretimi) meslek bilgisi yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin Matematik (öğretimi) meslek bilgisi yeterlikleri ile mezun oldukları okul türleri arasında en yüksek başarıya sahip olan grubun Öğretmen/Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrencilerin oluşturduğu grup olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik (öğretimi) meslek bilgisi yeterlik düzeylerinin, mezun olunan lise alan türü ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek bilgisi yeterlik düzeyleri bakımından en başarılı grubun sayısal alandan mezun olan grup olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin, Matematik (öğretimi) meslek bilgisi yeterlik düzeylerinin, öğrenim gördükleri fakülte ile aralarında anlamlı bir fark olduğu ve üst orta ve alt gruptaki üniversiteler arasında da anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akpınar ve diğerleri (2004), Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş “Öğretmen Yeterlilikleri Standartları” kullanılmıştır. Araştırma, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören toplam 91 öğretmen adayı son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veriler, adı geçen bu standartlar çerçevesinde hazırlanan anket formuyla elde edilmiştir. Bu araştırmaya göre; öğretmen adayı öğrencilerin, sınıf öğretmenlerinin genel kültür düzeyini “yeterli”, özel alan bilgilerini ise “orta düzeyde yeterli” bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayı öğrencilerin, sınıf öğretmenlerini kendini geliştirme ve öğrenciyi tanıma düzeyi konusunda “yeterli” buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre ayrıca; öğretmen adayı öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin planlama, uygulama ve öğrenci başarısını ölçme değerlendirme düzeylerini “yeterli”; ancak, öğretim materyali kullanma ve geliştirme düzeylerini “orta düzeyde yeterli” bulmuşlardır. Öğretmen adayı öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin temel becerilerini geliştirme ve öğrenme için olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilme konusunda “yeterli” olduğunu düşünürken, sınıf öğretmenlerinin rehberlik düzeyini “yeterli”, özel öğretim yeterliklerini ise “orta düzeyde yeterli” bulmuşlardır. Son olarak,

öğretmen adayı öğrenciler; sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinlikler, yetişkin eğitimi, ders dışı etkinliklerde bulunma ve okul-çevreyi geliştirme düzeylerini “yeterli” bulmuşlardır.

Karaca (2004)’nın, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları ile ilgili yaptığı araştırmasına; 2001-2002 öğretim yılında, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarının bir arada bulunduğu yedi devlet üniversitesinden toplam 1381 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının kendilerini ölçme değerlendirme konusunda yeterli görmedikleri ortaya koyulmuştur. Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlikleri ile kayıtlı olunan program arasında, Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve programdan memnun olup olmama düzeyine göre, memnun olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlikleri ile not ortalamaları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlikleri ile cinsiyet, mezun olunan lise türü ve kayıtlı olunan programa girişteki tercih sıralamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ay (2005), sınıf öğretmenlerinin Matematik öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Evrenini Ankara ilinin merkez ilçelerinin oluşturduğu araştırmanın örnekleme; Altındağ, Çankaya ve Keçiören ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler arasından seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen sınıf öğretmenleridir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 5 dereceli “Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin Matematik öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Matematik öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Matematik öz yeterlik algıları ile mesleki kıdemleri arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık

olduğu ortaya koyulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin Matematik öz yeterlik algıları ile yüksek öğrenim süreleri arasında, 4 yıl yüksek öğrenim gören öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alanlar ile Matematik öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları arasında, Sınıf Öğretmenliği alanından mezun olmuş olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılrken; hizmet içi eğitim ya da seminer alıp almama değişkenine göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karagöz (2005), Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ile onların Fen eğitime yönelik öz yeterlik algıları ve alan bilgisi yeterlikleri üzerine çalışmıştır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Fen eğitime yönelik öz yeterlik algıları ve alan bilgisi yeterlikleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırma, üç üniversitenin Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği Programı son sınıfında öğrenim gören 255 öğrencinin katılımıyla 2004-2005 akademik yılı güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, “Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Fen Alan Bilgisi Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, Fen eğitime yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu ve alan bilgisi yeterlikleri ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin fen eğitime yönelik öz yeterlik inancı puanları farkı cinsiyete ve öğrenim görülen üniversitelere göre anlamlı bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ile cinsiyet arasında, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken; öz yeterlik algıları ile öğrenim görülen üniversiteler arasında, Hacettepe Üniversitesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kişisel Fen öğretimi yeterlik inancı puanlarının farkı mezun olunan lise türüne göre anlamlı bulunmamıştır. Son olarak, öğrencilerin Fen Bilgisi alan testinden aldıkları puanların ortalamalarının farkı, mezun olunan lise türüne göre anlamlı bulunmamıştır.

Say (2005), Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın evrenini 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Antalya ve Şırnak il merkezleri ile Kumluca ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan Fen Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, bu öğretmenler

arasından yansız örnekleme yoluyla seçilmiş 100 tane Fen Bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ana problemin çözümü için Ohio State University’de kullanılan “Teacher’ Sense of Efficacy” adlı ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Alt problemlerin analizi için araştırmacı tarafından test ve anket geliştirilmiştir. Geliştirilen teste göre, öğretmenler en çok 5, en az 1 puan alabilmektedirler. Araştırmanın sonuçlarına göre, Fen Bilgisi öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri alanın, sınıf yönetimi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu alandaki ortalamalarının 4’ün üzerinde olduğu belirlenmiştir. Yine ortalamaları 4’ün üzerinde olmakla beraber; Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma ve öğretim stratejisi öz yeterlik inanışlarının, sınıf yönetimi inanışlarından daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inanışlarının cinsiyete göre, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konurken; kıdem bakımından da, kıdemli öğretmenler (10 yıl ve üstü) lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, öğretmenlerin yaşları arttıkça, öz yeterlik inanışlarının arttığı belirlenmiş olmakla birlikte; 40 yaşından sonra bu yükselmenin anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya koyulmuştur. Mezun olunan okul türü ve öz yeterlik inanışları arasında, Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat fakülteleri mezunları arasında, sadece öğrenciyi tanıma alanında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışılan yer ve öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006), Sınıf Öğretmeni adaylarının Fen öğretimi öz yeterlik inançlarını cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelemişlerdir. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi’nden 129, Balıkesir Üniversitesi’nden 46, Cumhuriyet Üniversitesi’nden 131, Mersin Üniversitesi’nden 57, Ankara Üniversitesi’nden 40 ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nden 88 sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 491 (kız 253, erkek 258) öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının Fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını ölçmek için Riggs ve Enochs tarafından (1990) geliştirilen ve Bıkmaz (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 21 maddeden oluşan, 5’li likert tipi bir ölçektir. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının Fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının

ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları ve sonuç beklentileri arasında, üniversitelere göre Ankara Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Derman (2007), Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2005–2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Selçuk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Atatürk Üniversitesi'ne bağlı eğitim fakültelerinin Kimya öğretmenliği ana bilim dalının 4. ve 5. sınıfında öğrenim gören 331 Kimya öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada Kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek için “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra; mezun olunan lise türü ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiye göre, mesleki ve teknik lise mezunu Kimya öğretmeni adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ile babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte; yerleşim yeri ile aralarında, il-büyükşehir tipi yerleşim yerinden gelen öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya koyulmuştur. Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ile tercih sıralamaları, okudukları bölüm memnuniyeti ve lisansüstü eğitim yapma istekleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kimya öğretmeni adaylarının akademik başarıları ve öz yeterlik puanları arasında, anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur.

Erden (2007), sınıf öğretmenlerinin Fen öğretimi öz yeterlik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi üzerine araştırma yapmıştır. Araştırmada 238 öğretmene “Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı” ölçeği ve 185 öğrenciye “Fen Bilgisi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; sınıf öğretmenlerin Fen eğitimi öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri, kıdemleri,

okuttukları sınıf düzeyi, mezun oldukları okul, görev yaptıkları yer arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin Fen Bilgisine yönelik tutumları ile sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur.

Bal (2008), İlköğretim Matematik Programı'nı öğretmen görüşleri açısından değerlendiren bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini, Hatay ilinde yer alan pilot uygulama okullarının üçünde görev yapan 23 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu; kişisel bilgiler, hizmet-içi eğitim kursu, programın felsefesi, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere 7 bölümü içeren sorulardan oluşmuştur. Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler İlköğretim Matematik Programı'na olumlu yaklaşmakla ve pek çok açıdan yeterli bulmakla beraber; özellikle ölçme değerlendirme boyutunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008), öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemişlerdir. Araştırma grubu, Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan, toplam 250 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına, "Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği" uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki yeterlik inançlarına ilişkin ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin mesleki yeterlik inançları ile Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları puanları ortalamaları arasında, Türkçe Öğretmenliği öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya koyulmuştur. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki yeterlik inançlarına ilişkin ortalama ve standart

sapma değerleri ile fakültelerine göre, Eğitim Fakültesi öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Çetin (2008), Marmara Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 489 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilmiş olan, “Bilgisayara İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşan, 5’li likert tipi bir ölçektir. Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında, erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik algıları puanlarının, öğrenim görülen sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, bilgisayarı kullanmaya başlama zamanı ve bilgisayarı kullanma sıklığı arttıkça artış gösterdiği ortaya koyulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik algıları ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Epçaçan ve Erzen (2008) araştırmalarında, İlköğretim Türkçe Programı’nı öğretmen görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Araştırmada, 50 maddeden oluşan, beşli likert tipi ölçme aracı kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılının bahar döneminde Ankara-Çankaya ilçesi ve Siirt merkezde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Örnekleme ise bu okullarda görev yapan öğretmenlerden rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 411 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Araştırmaya göre, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programının etkililiği ve yeterliği hakkında “kararsızlık” içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, Türkçe derslerinde özellikle ölçme değerlendirme alanında sorunlar yaşadıkları, bu konuda yeterince bilgilendirilmediklerini düşündükleri ortaya konmuştur.

Erdoğan ve Gök (2008), Türkçenin ana dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları ortaya koymuşlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır. Araştırmaya, Ankara ili merkez okullarında görev yapan 18 sınıf öğretmeni ve Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 4. sınıfta öğrenim gören 18 sınıf öğretmeni adayı

katılmıştır. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplandığı araştırmaya göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı, öğretmen adaylarının ise çoğunluğu Türkçe öğretiminde kazanımlarla ilgili sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, öğretmen adaylarının ise yarısına yakını tema ve konularla ilgili sorunlar yaşadığını ifade ederken; öğretmenlerin tamamına yakını, öğretmen adaylarının ise tamamı, öğretme-öğrenme süreciyle ilgili sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yarısından fazlasının, öğretmen adaylarının ise tamamına yakınının ölçme değerlendirmeyle ilgili sorunlar yaşadığı ortaya konmuştur. Türkçe öğretiminde tespit edilen sorunların giderilmesine yönelik öğretmenler ve öğretmen adaylarının en çok, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, okulların araç-gereç yönünden donanımlı hâle getirilmesi, öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere yer verilmesi ve metinlerin kısaltılması önerilerinde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karacaoğlu (2008), öğretmenlerin yeterlik algılarını belirlemek ve öğretmenlerin yeterlik algıları ile farklı değişkenler arasındaki anlamlı farklılıkları ortaya koymak amacıyla bir çalışma ortaya koymuştur. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili Mamak ilçesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 440 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin yeterlik algılarını belirlemek üzere 137 maddeli, beşli dereceleme ölçeğinden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlere ait gereksinim duyulan bazı bilgiler, katılımcı bilgi formu yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini “çok yeterli (5)” gördükleri, alan bilgisi ve ulusal-uluslar arası değerler konularında “oldukça yeterli (4)” gördükleri belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, branşlara göre öğretmen algıları arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Özer ve Gelen (2008), öğretmenler ve ileride öğretmen olacak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan yeterliklere ne derecede sahip olduklarını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırmada iki farklı anket geliştirilmiş ve 242 görev başındaki öğretmene ve 159 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay ilinde İl Milli Eğitim

Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında çalışan öğretmenler ve Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının; hem genel anlamda, hem de kişisel gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme-öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi alanlarında kendilerini öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Yürekli (2008), sınıf öğretmeni adaylarının Matematiğe yönelik öz yeterlik algıları ve tutumlarının cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise türüne, anne ve baba eğitim durumuna, öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve söz konusu öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın evrenini 2007–2008 öğretim yılı Pamukkale Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi’nin Eğitim Fakülteleri’nin Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluştururken; örneklemi ise, evrende bulunan 839 dördüncü sınıf öğrencisi arasından seçilen 400 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Umay (2001) tarafından geliştirilen “Matematiğe Karşı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve Çelik ve Bindak (2005) tarafından geliştirilen “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının Matematik öz yeterlik algılarının “çoğu zaman (4)” düzeyine olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının Matematiğe yönelik öz yeterlik algılarının gelişmiş ve tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu öz yeterlik algıları ve tutumlarının yaşa, mezun olunan lise türüne anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öz yeterlik algılarının Matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, öz yeterlik algıları cinsiyete ve öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaşmazken, tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının Matematiğe yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009), Sınıf Öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması üzerine çalışmışlardır. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın çalışma evrenini Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler, “Türk Dili Dersine Karşı Tutum Ölçeği”, “Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği” ve 5 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; kız öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumlarının ve bu derse ilişkin akademik benlik tasarımlarının erkek katılımcılardan daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ayrıca, Türkçe dersine yönelik tutumları, sınıf öğretmeni adaylarının akademik benlik tasarımı ve başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, Türkçe dersleri başarıları üzerinde anlamlı olan tek değişkenin, akademik benlik tasarımı olduğu saptanmıştır.

Kırcioğlu (2009), sınıf öğretmenlerinin müzik dersi öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri, öz yeterlik algıları ile tutumlarının belirlenmesi ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın evrenini, 2007- 2008 eğitim-öğretim yılında Antalya, Aydın, Çanakkale Edirne, Mardin, Ordu ve Sivas illerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluştururken; örneklemini bu illerde görev yapan sınıf öğretmenlerinden rasgele seçilmiş 164 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenlerine, ilköğretim 1–5. sınıflarda yürütmekte oldukları Müzik dersine ilişkin Bilgili (2004) tarafından hazırlanan “Bilgi Düzeyi Belirleme Testi”, Kaptan (2004) tarafından geliştirilen “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersi Öğretimine İlişkin Öz Yeterliklerini Belirleme Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Müzik Dersi Öğretimine İlişkin Tutumları Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin Müzik dersi öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine, meslekteki hizmet yılına, son mezun oldukları eğitim basamağına, hizmet içi eğitim alma durumlarına ve görev yaptıkları illere göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin Müzik dersi öğretimindeki öz yeterlik algılarına ilişkin bulgulara göre; cinsiyet, mesleki hizmet süresi, en son mezun olunan eğitim basamağı özellikleri açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte; öğretim sırasında Müzik eğitimi alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin Müzik

dersi öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının, Müzik eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Müzik dersi öğretimine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, meslekteki hizmet yılı değişkenleri açısından anlamlı farklılık olmadığı, ancak mezun olunan eğitim basamağı açısından sınıf öğretmenlerinin Müzik dersi öğretimine ilişkin tutumlarının farklılık gösterdiği sonucu ortaya koyulmuştur.

Senemoğlu, Demirel, Yağcı ve Üstündağ (2009), Türkiye’deki ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Ankara ilindeki ilköğretim okullarının LGS puanlarının yüksekten düşüğe göre sıralanması ve ortalamalarının alınması ile belirlenen örneklem, 97 ilköğretim öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma verileri 5’li likert tipi “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim öğretmenlerinin öğretim için uygun yöntem, teknik ve stratejiyi kullanma, öğrencilerin bütün zekâ alanlarını geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme ve buna uygun materyaller geliştirme ve öğrencilerin öğrenmeleri için fazladan zaman ve fırsat yaratma konularına ilişkin öz yeterlik inançlarının “iyi düzeyde” olduğu ortaya konmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasında, anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek ve düşük grupta yer alan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile gruplar arasında, yüksek grupta çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

TED (2009), öğretmen yeterliklerine ilişkin yaptığı çalışma ile Türkiye ve diğer ülkelerdeki öğretmen yeterliklerine, bu yeterliklerin geliştirilmesi için yapılması gerekenlere dair bilgiler sunmuştur. Bu çalışmada uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi ile ilgili uygulama örnekleri incelenmiştir. Araştırmada, MEB tarafından hazırlanan genel yeterliklerin diğer ülkelerin yeterlikleriyle uyduğu sonucuna varılmış, ancak yine de yeterliklerinin geliştirilmesine dair çalışmaların yapılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Buna göre, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kavramsal çerçevesinin ve dayanaklarının tanımlanması, yeterliklerin kapsadığı bilgi, tutum-değer ve performans göstergesi öğelerinin daha anlaşılabilir, esnek ve uygulanabilir bir yapıya kavuşturulması, yeterliklerin öğretmen

yetiştirme, seçme, sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik kariyer sistemi ve performans değerlendirme ile ilişkilendirilmesinin sağlanması üzerine çalışılması gerektiği ortaya konmuştur.

Yavuz (2009), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'ndeki 838 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların öz yeterlik algıları, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilip Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye çevrilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Teachers' Sense of Efficacy Scale" (TSES); üst bilişsel farkındalıkları, Schraw ve Dennison tarafından geliştirilen Akın ve diğerleri (2007) tarafından Türkçeye çevrilip geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Metacognitive Awareness Inventory (MAI)" kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterliklerinin "oldukça (7)" düzeyinde olduğu, öğretmen adaylarının bu konuda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında, bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ile sınıf düzeyleri arasında, 1. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenliği tercih etme sebepleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri arasında da anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm, mezun olunan lise türü ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikler arasında, anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik düzeyleri ile genel üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Acar (2010), sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarına Türkçe alan ve alan öğretimine ilişkin görüşlerini almak amacıyla anket uygulanmıştır. Araştırmada Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü; Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ile Türkçe Eğitimi Bölümü; Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görevli öğretim elemanlarına ve bu okullardan 1999, 2000, 2001 ve 2002 yıllarında MEB tarafından ataması yapılan 270 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının en çok Türkçe özel alan yeterlikleri arasında yer alan “Türkçeyi doğru kullanma duyarlılığı ve bilincine sahip olabilme” yeterliğini önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri bu konuda kendilerini ‘yeterli (4)’ bulmakla birlikte, bu yeterliğe önem verme derecelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe alan öğretimi yeterliklerini önemli bulma düzeylerinin, bu yeterlikleri kazanma düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Diğer bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi ile ilgili yeterlikleri çok önemli bulmakla beraber, lisans dönemlerinde bu yeterlikleri önemli gördükleri düzeyde kazanamadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Beltekin (2010), öğretmen yeterliklerine ilişkin bir çalışma yapmış ve bu çalışmada özel alan yeterliklerine de değinmiştir. Bu çalışma, tarama niteliğinde olup literatür taraması ve MEB'in çalışmasına ilişkin belgelerden hareketle yapılmıştır. Bu amaçla öğretmen yeterliklerine ilişkin literatür taraması yapılmış, projenin gerekçesi, amacı, elde edilen sonuçlar saptanmıştır. Ayrıca yurt dışında yapılan öğretmen yeterlikleri çalışmaları ve Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün belirlediği Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine ilişkin belgeleri çalışmada esas alınmıştır. Bunların yanı sıra yeterliklerin kullanıldığı “Bireysel Performans Yönetim Sistemi ile Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli” çalışmalarının dokümanları incelenmiştir. Çalışmada, MEB tarafından hazırlanan öğretmen yeterliklerinin, öğretmen yetiştiren kurumlara nasıl yansıtılacağı konusunda bir bilgi bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, bu yeterliklerin hizmet öncesi eğitime nasıl yansıtılacağına ilişkin çalışmalar sürdürülmesine rağmen, öğretmen seçimlerine nasıl yansıtılacağına ilişkin bir çalışma yapılmamış olduğu ortaya konmuştur. MEB'in, öğretmenler için “Bireysel Performans Yönetim Sistemi”

geliştirerek, yeterliklerinin belirlenmesi ve buna uygun hizmet içi eğitimlerin yapılmasına yönelik çalışmalar sürdürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun ve diğerleri (2010), Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışmadaki veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Algısı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkçe Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluştururken; örneklemini ise 7 ayrı üniversiteden 289 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlik algısı ortalamaları alanlara göre 5 üzerinden; (a) Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (4.05), (b) Dil becerilerini geliştirme (4.26), (c) Dil gelişimini izleme ve değerlendirme (4.12) (d) Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (4.0), (e) Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama (4.09) olarak belirlenmiştir. Araştırmada yeterlik alanları arasında orta ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. 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 sonucuna ulaşılmıştır.

Güler (2010), farklı perspektiflerden öğretmen yeterlikleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmada öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olmaları gerektiğine ilişkin olarak, MEB öğretmen yeterlikleri incelenmiş ve ilgili literatür de taranarak, bu yeterliklere dört yeni yeterlik eklenmiştir. Eklenen yeterlikler; “öğrenmeyi öğretme”, “öğretmen inançları”, “öğretmen kimliği” ve “öğretmen yansımaları”dır. Araştırmaya göre, MEB tarafından belirlenmiş olan yeterliklere sahip olarak, sınıf içi etkinlikleri düzenleme süreci ve bu süreci yürütme becerilerini kazanmış olması beklenen öğretmenlerin, bu süreç içerisinde bir öğretmen olarak nasıl hissettikleri, nasıl düşündükleri ve öğretmenlik inançlarını da içeren bir eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, lisans döneminden itibaren, öğretmen adaylarına, kendilerini öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak yönde eğitim verilmesi ve yukarıda eklenmiş olan dört yeni yeterliğin de göz önünde bulundurulması gerekliliği ortaya konmuştur.

Güney ve diğerleri (2010), “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programı ilişkisi üzerine çalışmışlardır. Tarama yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada, Türkçe öğretmeninden beklenen davranışlarla, öğrencilere kazandırılması hedeflenen özellikler eşleştirilerek tablo halinde sunulmuştur. Araştırmaya göre, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programındaki kazanımların dağılımı ile Türkçe özel alan yeterlikleri arasında denklik olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenme alanları arasında yer alan ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programında %15’lik bir alana sahip olan dil bilgisi alanının, “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nde hiçbir düzeyde yer almadığı ortaya konulmuştur. “Dil Becerilerini Geliştirme” yeterlik alanında, dinleme öğrenme alanına yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür. Dinleme öğrenme alanına gereken önemin verilmesinin gerekli olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Hacıömeroğlu ve Taşkın (2010), sınıf öğretmeni adaylarının Matematik öğretimi yeterlik inançlarını araştırmışlardır. Veriler, Enochs ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan “Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği” ile toplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının “Kişisel Yeterlik” alanında kendilerini yeterli görmezken; “Etkili Öğretimde Öğretmenin Rolü” ve “Öğretime İlişkin Performans” alanlarında kendilerini yeterli gördükleri ortaya konulmuştur. Araştırmaya göre; adayların ölçeğe yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine, öğrenim düzeyi ve başarı notuna göre farklılaşmadığı; ancak, “Etkili Öğretimde Öğretmenin Rolü” faktörünün kız öğretmen adaylarının lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Semerci ve Yelken (2010), ilköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşlerini almışlardır. Araştırmanın örneklemini, Elazığ ili merkez ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 506 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin anket yoluyla toplandığı araştırmaya göre öğretmenler; katıldıkları hizmet içi eğitim kursunda “Temel becerilerin geliştirilmesinde kullanılacak yöntem ve teknikler” konusuna en çok yer verildiğini ve “Temel becerilerin nasıl değerlendirileceği” konusuna ise, içerikte daha az yer verildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, temel becerileri geliştirirken en çok zorlandıkları konuların “Zamanı etkin kullanma” ve “Temel becerileri ölçme ve değerlendirme” olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Taşgın (2010), sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin değerlendirilmesi konusunda yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini; öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri boyutları olarak ele almıştır. Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı son sınıf öğrencilerinden tabakalı örneklem yolu ile belirlenen 41 okuldaki 345 sınıf öğretmeni ve 79 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, MEB tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” dikkate alınarak, araştırmacı tarafından değiştirilmeden, belirlenen 2 ana yeterliğe ilişkin performans göstergeleri 5’li likert tipi anket haline getirilmiş ve uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden, “Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri” ve “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri”ne ilişkin performans göstergelerini genellikle olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği”ni Türkçeye uyarlayarak, bu ölçek ile sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarını belirlemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Marmara bölgesinde yer alan bir üniversitenin 2009-2010 yılında 3. ve 4. sınıflarında yer alan sınıf öğretmeni adayları oluşturmuştur. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları; “Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme”, “Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma”, “Etkili Öğretme-Öğrenme Süreci”, “Bireysel Farklılıklar” ve “Akademik Gelişim” boyutlarında ele alınmıştır. Bu boyutların her birine “inanıyorum” (2,51-3,25) aralığında cevap veren sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyete ve başarıya göre değişkenlik göstermediği, ancak sınıf düzeylerine göre 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2010), Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları üzerine çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 akademik bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne kayıtlı 4. sınıf öğrencilerinden 89 erkek, 52 kız ve toplamda 141 Türkçe öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerini belirlemek için “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Diğer ölçme aracı, Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen “Öğretmen Yeterlikleri”nin Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri’ndeki beş yeterlik alanının 25 maddeden oluşan ifadeleri anket formuna dönüştürülerek oluşturulmuş ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının, Türkçe eğitimi özel alan yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerinin ve Türkçe eğitimi öz yeterliklerinin “yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, adaylarının özel alan yeterliklerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Örgün eğitim ve II. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterliklerinin, cinsiyet ve öğretim stili değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur.

Demirtaş ve diğerleri (2011), öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın evrenini, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri oluştururken; örneklemini, evrenden tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 380 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri arasında, erkek adaylar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra; öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile bölüm değişkeni arasında, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik ve Resim-İş Öğretmenliği programları lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında da, düşük düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde görülmektedir ki; hem öğretmenler, hem de öğretmen adayları, gerek “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” gerekse “Özel Alan Yeterlikleri” bakımından kendilerini genel olarak ‘yeterli’ bulmaktadırlar. Bazı alanlarda kendilerini daha az yeterli görmelerine rağmen, özellikle öğretme-öğrenme sürecinde kendilerini

öğretim becerileri açısından yeterli görmektedirler. Bunun yanı sıra araştırmalarda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının alan bilgileri ve alan öğretimi yeterlikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutum ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının alan bilgisi öğretimi yeterlikleri de pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının, görev yapmakta olan öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli gördükleri de söylenebilir.

Alan yazın incelemesi sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin gerek genel yeterlikleri, gerekse özel alan yeterlikleri ile ilgili çalışmalara ulaşılmış, ancak sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerini doğrudan konu alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılmış olan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin nitelikli yetişmesine katkıda bulunacak çalışmaların yapılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

### **1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin, öğrenim görülen üniversiteye, cinsiyete, mezun olunan okul türüne ve akademik başarı ortalamalarına göre değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersleri, onların daha sonraki eğitimleri ve sosyal yaşamları için büyük bir öneme sahiptir. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine iyi bir Türkçe eğitimi verebilmeleri için, yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenliğe başlamadan önce, Türkçe alanında belirli mesleki yeterliklere ulaşmış olmaları beklenmektedir. Aksi takdirde, ilköğretim öğrencilerinin anadil eğitimini yeterince kazanmaları beklenemez. Bu nedenle, sınıf öğretmeni adaylarının, gerekli yeterliklere sahip olması büyük bir önem taşımaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini Türkçe öğretimi konusunda ne derece yeterli gördükleri, öğretmenliğe başladıktan sonra gösterecekleri performansları hakkında ipucu vermesi bakımından önemli görülmektedir. Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi konusunda kendilerini eksik gördükleri alanlar varsa, bu alanların ortaya konmasına ve gerekli düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlayabilecektir. Böylece, Türkçe öğretimi konusunda yeterli öğretmenlerin yetişmesine ilişkin yapılacak araştırmalara ışık tutabilecektir. Ayrıca bu araştırma ile Sınıf Öğretmenliği lisans programında yer alan “Türkçe Öğretimi” dersinin etkililiğine ilişkin kanıtlar sunabileceği de düşünülmektedir.

#### **1.4 PROBLEM CÜMLESİ**

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri bazı değişkenler (cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen üniversite ve akademik başarı) açısından nasıl bir değişim göstermektedir?

#### **1.5 ALT PROBLEMLER**

1. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri, öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri, mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.6 SAYILTILAR

1. Öğretmen adaylarının veri toplama aracına verdikleri yanıtlar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

## 1.7 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

2010-2011 öğretim yılı Hacettepe Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileri ile ve uygulanan ölçme araçlarının kapsamı ile sınırlı tutulmuştur.

## 1.8 TANIMLAR

**Sınıf Öğretmeni Adayı:** Sınıf öğretmenliği lisans programının 4. sınıfında öğrenim gören ve mezun olduğunda sınıf öğretmeni olan kişi.

**Yeterlik:** Öğretmenlik mesleğine özgü niteliklere sahip olma durumu.

**Türkçe Öğretimi Yeterliği:** Kapsam geçerliğini Türkçe öğretimi uzmanlarının belirlediği, YÖK'ün kur tanımlarıyla çerçevesini çizdiği bilişsel özelliklerin gösterilme düzeyi.

## 1.9 KISALTMALAR

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**YÖK:** Yüksek Öğretim Kurulu

**TED:** Türk Eğitim Derneği

**A:** Alan

**GK:** Genel Kùltür

**MB:** Meslek Bilgisi

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemleri ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

#### 2.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, mevcut durum betimlenmeye çalışıldığı için tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005: 77).

##### 2.1.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Hacettepe Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 240 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 2.1'de verilmiştir:

**Tablo 2.1**  
**Çalışma Grubunun Özellikleri**

| Cinsiyet               | n   | %     |
|------------------------|-----|-------|
| Kız                    | 172 | 71,67 |
| Erkek                  | 68  | 28,33 |
| Öğrenim Görülen Okul   |     |       |
| Hacettepe Üniversitesi | 110 | 45,83 |
| Kastamonu Üniversitesi | 130 | 54,17 |

| Mezun Olunan Lise Türü           |            |               |
|----------------------------------|------------|---------------|
| Genel Lise                       | 80         | 33,33         |
| Öğretmen/Anadolu Öğretmen Lisesi | 57         | 23,75         |
| Süper/ Anadolu/ Fen/ Özel Lise   | 103        | 42,92         |
| <b>Toplam</b>                    | <b>240</b> | <b>100,00</b> |

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi, 240 öğretmen adayından oluşan çalışma grubunun %71,67’si (n=172) kız, %28,33’ü (n=68) ise erkektir. Öğretmen adaylarının %45,83’ü (n=110) Hacettepe Üniversitesi, %54,17’si (n=130) ise Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı son sınıf öğrencisidir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %33,33’ü (n=80) Genel Lise, %23,75’i (n=57) Öğretmen Lisesi veya Anadolu Öğretmen Lisesi, %42,92’si (n=103) de Süper Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Özel Lise mezunudur.

## 2.2.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen *anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu* ile öğrencilerin demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan *kişisel bilgi formu* kullanılmıştır. Anket ve görüşme formu Ek 1 ve Ek 2’de verilmiştir.

Anket, insanların taşıdıkları karakteristiklerin, gösterdikleri davranışların, benimsedikleri kanı ya da görüşlerin ve sahip oldukları tutumların öğrenilmesinde kullanılan bilgi toplama aracıdır (Balcı, 2009: 146). Bu araştırmada geliştirilen anket, MEB tarafınca belirlenmiş olan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve bunun alt bölümlerinden biri olan ilköğretim özel alan yeterliklerinden “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” ve “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri” çerçevesinde yapılandırılmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Türkçe öğretim

sürecini planlama ve düzenlemeye ilişkin yeterlikler (14 madde), ikinci bölümde öğretimin gerçekleştirilmesine (öğretme-öğrenme süreci) ilişkin yeterlikler (12 madde), üçüncü bölümde öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye (öğretimi değerlendirme) ilişkin yeterlikler (9 madde), dördüncü ve son bölümde ise Türkçe alanında mesleki gelişimi (yaşam boyu öğrenme) sağlamaya ilişkin yeterlikler (8 madde) bulunmaktadır.

Toplam 43 maddeden oluşan anketin ilk bölümünü oluşturan ***Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemeye ilişkin yeterlikler*** bölümünde yer alan maddeler, “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” çerçevesinde hazırlanmıştır. Bunun nedeni, “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri”nde yer alan öğretim sürecini planlama ve düzenlemeye ilişkin yeterliklerin çok genel olması ve tamamen Türkçe öğretim süreci ile ilgili yeterliklere uygun olmamasıdır. Bu bölümdeki Türkçe öğretmeni yeterliklerinin A2 ve A3 düzeyleri ankette yer almaktadır.

***Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye (öğretme-öğrenme süreci) ilişkin yeterlikleri*** oluşturan maddeler, sadece “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri” çerçevesinde oluşturulmuştur. Çünkü toplanması amaçlanan veriler, sınıf öğretmenlerinin Türkçe yeterlikleri ile ilgilidir. Bu bölümde, “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nin yer alması çok ayrıntılı ve genel olacağı için, “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri”nin A2 ve A3 düzeyleri ankette yer almasına karar verilmiştir.

***Dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlikler*** bölümünde yer alan maddeler, “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” çerçevesinde hazırlanmıştır. Çünkü “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri”nde yer alan izleme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlikler, bütün dersler için olan izleme ve değerlendirme konularını kapsamaktadır ve çok ayrıntılı ve geneldir. Bu yüzden bu bölümde sadece “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nin A2 ve A3 düzeyleri yer almaktadır.

***Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamaya ilişkin yeterlikler*** bölümünü oluşturan maddeler, “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” ve “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri” çerçevesinde hazırlanmıştır. Bunun nedeni, Türkçe öğretmeni

yeterliklerinde yer alan mesleki gelişim yeterliklerinin çok ayrıntılı olması ve Türkçe öğretmenin sahip olması gereken mesleki gelişime ilişkin yeterlikleri de içeriyor olmasıdır. Bu yüzden Türkçe öğretmeni yeterliklerinden sadece A2 düzeyinde yer alanlar ve sınıf öğretmeni yeterliklerinden de teknoloji ile ilgili olan maddeler seçilmiştir. Anket maddelerinin dağılımına ilişkin tablo 2.2’de verilmiştir:

**Tablo 2.2**  
**Anket Maddelerinin Yeterlik Alanlarına ve Düzeylerine Göre Dağılımı**

| Yeterlik Alanları                                                                                                     | A2 Düzeyi                                                             | A3 Düzeyi                                                                              | TOPLAM |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <b><i>Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenlemeye İlişkin Yeterlikler</i></b>                                     |                                                                       |                                                                                        | 14     |
| Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme                                                                            |                                                                       | m <sub>9</sub> , m <sub>10</sub> , m <sub>11</sub> , m <sub>12</sub> , m <sub>13</sub> |        |
| Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme                                                              | m <sub>1</sub> , m <sub>2</sub> , m <sub>3</sub> , m <sub>4</sub>     |                                                                                        |        |
| Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynakları düzenleyebilme                                                | m <sub>5</sub>                                                        | m <sub>6</sub>                                                                         |        |
| Türkçe öğretim sürecine uygun teknolojik kaynakları seçebilme                                                         | m <sub>7</sub>                                                        | m <sub>8</sub>                                                                         |        |
| Ölçme değerlendirme araçlarını düzenleyebilme                                                                         |                                                                       | m <sub>14</sub>                                                                        |        |
| <b><i>Öğretimin Gerçekleştirilmesine (Öğretme-Öğrenme Süreci) İlişkin Yeterlikler</i></b>                             |                                                                       |                                                                                        | 12     |
| Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerin geliştirebilme                                      | m <sub>15</sub>                                                       | m <sub>26</sub>                                                                        |        |
| Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerin geliştirebilme                                                                | m <sub>16</sub> , m <sub>18</sub> , m <sub>20</sub> , m <sub>21</sub> | m <sub>17</sub> , m <sub>19</sub> , m <sub>22</sub> , m <sub>23</sub>                  |        |
| Türkçe’nin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme                                             | m <sub>24</sub>                                                       |                                                                                        |        |
| Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme | m <sub>25</sub>                                                       |                                                                                        |        |
| Türkçe öğretim sürecine uygun teknolojik kaynakları kullanabilme                                                      |                                                                       |                                                                                        |        |
| <b><i>Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirmeye (Öğretimi Değerlendirmeye) İlişkin Yeterlikler</i></b>                 |                                                                       |                                                                                        | 9      |
| Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme                   | m <sub>27</sub> , m <sub>28</sub> , m <sub>29</sub> , m <sub>30</sub> |                                                                                        |        |
| Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme                                           |                                                                       | m <sub>31</sub>                                                                        |        |

| Yeterlik Alanları                                                                                                         | A2 Düzeyi                         | A3 Düzeyi                                           | TOPLAM    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------|
| Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geribildirim sağlayabilme       |                                   | m <sub>32</sub> , m <sub>33</sub>                   |           |
| Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme | m <sub>34</sub>                   | m <sub>35</sub>                                     |           |
| <b><i>Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini (Yaşam Boyu Öğrenme) Sağlamaya İlişkin Yeterlikler</i></b>                       |                                   |                                                     |           |
| Sahip olduğu mesleki yeterliklerini belirlemek için öz değerlendirme yapabilme                                            | m <sub>36</sub> , m <sub>37</sub> |                                                     |           |
| Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme                                                      |                                   | m <sub>38</sub>                                     |           |
| Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme                       | m <sub>39</sub>                   |                                                     | 8         |
| Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme                                                 |                                   | m <sub>40</sub>                                     |           |
| Meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışabilme                                                                         |                                   | m <sub>41</sub> , m <sub>42</sub> , m <sub>43</sub> |           |
| <b>TOPLAM</b>                                                                                                             | <b>21</b>                         | <b>22</b>                                           | <b>43</b> |

Tablo 2.2'ye göre, *Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemeye ilişkin yeterliklerin* 6 tanesinin A2 düzeyinde, 8 tanesinin A3 düzeyinde olduğu; bu bölümde toplam 14 madde yer aldığı görülmektedir. *Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye (öğretme-öğrenme süreci) ilişkin yeterliklerini* oluşturan anket maddeleri, 8 tanesi A2, 5 tanesi A3 düzeyinde olmak üzere toplam 13 tanedir. *Dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin yeterliklerin* 4 tanesi A2 düzeyinde, 4 tanesi A3 düzeyinde olmak üzere; bu bölümde toplam 8 madde bulunmaktadır. *Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamaya ilişkin yeterliklerden* 3'ü A2, 5'i A3 düzeyindedir ve bu bölümde toplam 8 madde yer almaktadır. Sonuç olarak, anketin 21 maddesi A2 düzeyinde, 22 maddesi de A3 düzeyindedir.

Anketin kapsam geçerliği için uzman kanılarına başvurulmuştur. Bu amaçla, geliştirilen taslak forma ilişkin beş program geliştirme ve iki alan uzmanı ile beş sınıf öğretmenin

görüşleri alınmıştır. Ayrıca Sınıf Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşan 15 kişilik bir gruba anket uygulanarak gerekli değişiklik ve düzenlemelerin yapılmasıyla ankete son şekli verilmiştir. 240 kişilik gruptan elde edilen iç tutarlılık güvenirliği için Cronbach alfa katsayısına bakılmış ve bu değer ,96 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket 2010-2011 öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmıştır.

Araştırmanın diğer veri grubunu *yarı yapılandırılmış görüşme formu* ile elde edilen nitel veriler oluşmaktadır. Araştırmada öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıya önceden belirlenmiş sorular sorulur. Bunun yanı sıra gerekli görülen yerlerde yeni sorular sorulabilir veya bazı soruların sorulmasından vazgeçilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 120). Anketin uygulandığı gruptan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla araştırma kapsamındaki her iki üniversiteden seçilen 28 öğretmen adayı ile odak grup görüşmeleri yapılarak araştırmada veri çeşitliliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 113). Yapılan görüşmeler için ilk olarak araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili iki konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır. Daha sonra üç öğretmen adayı ile ön görüşme yapılmış ve yapılan görüşmeler sonunda sorulara son şekli verilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler önce düz metin haline getirilmiş, daha sonra veriler kodlanarak bilgilerin hangi sıklıkla tekrar edildiğine bakılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Çalışmada ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için *kişisel bilgi formu* geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyeti, mezun oldukları okul türü, öğrenim gördükleri üniversite ve son sınıfa kadar olan akademik ortalamaları sorgulanmıştır.

Beşli likert tipi anket olarak hazırlanan ölçme aracında her bir maddenin ortalamalarının ne anlama geldiğini belirlemek üzere aralık değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamada, ankette yer alan aralıkların eşit olduğundan hareketle  $(n-1/n) 5-1/4=0.80$  aralık değeri olarak bulunmuştur. Buna göre:

|            |                                      |
|------------|--------------------------------------|
| 1,00- 1,80 | Çok Yetersiz                         |
| 1,81- 2,60 | Yetersiz                             |
| 2,61- 3,40 | Kısmen Yeterli                       |
| 3,41- 4,20 | Yeterli                              |
| 4,21- 5,00 | Çok Yeterli olarak ifade edilmiştir. |

Veri toplama aracını yanıtlayan öğrencilerden, “Çok Yeterli”, “Yeterli”, “Kısmen Yeterli”, “Yetersiz”, “Çok Yetersiz” seçeneklerinden oluşan 5 dereceden kendilerine en uygun olanını seçmeleri istenmiş ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda öğrencilerin Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin algılarına dair ortalama puanlar elde edilmiştir.

### 2.3 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın 1. alt probleminin analizi için; yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. 2. alt problemin analizinde, kız ve erkek öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlandığı ve örneklem normal dağılım sergilediği için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. 3. alt problemde, Hacettepe Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalları 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlandığı ve örneklem normal dağılım sergilediği için bu alt problemin analizinde de bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. 4. alt problemde, sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türü ile Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlandığı için tek yönlü varyans

analizi kullanılmıştır. Varyans analizinde kullanılacak çoklu karşılaştırma tekniğini belirlemek amacıyla, öncelikle varyansların eşitlik testi yapılmış, daha sonra varyans analizi ile gruplar arasında fark olup olmadığına bakılarak, gruplar arasında çıkan farkın hangi grup lehine olduğuna bakmak için çoklu karşılaştırma (post hoc) testi yapılmıştır. Varyansların homojen çıkmasından dolayı, Tukey testi kullanılmıştır. 5. alt problemde öğretmen adaylarının yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Veri toplama aracı ile toplanan veriler bilgisayara aktarılmış ve verilerin çözümlenmesinde SPSS 15 (Statistical for Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanmış olan verilerin, ikinci bölümde belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

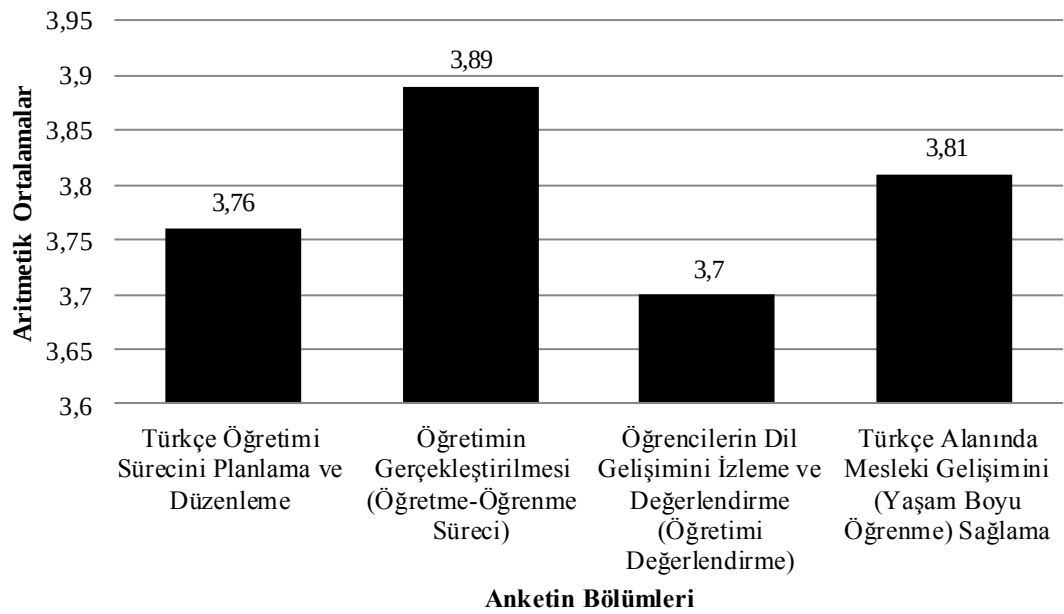
#### 3.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi “*Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Anketin geneline ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

**Tablo 3.1**  
**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Anketin Bölümleri                                                           | $\bar{X}$ | Ss  |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|-----|
| Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme                               | 3,76      | ,87 |
| Türkçe öğretimini gerçekleştirme (öğretme-öğrenme süreci)                   | 3,89      | ,85 |
| Öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme(öğretimi değerlendirme) | 3,70      | ,84 |
| Türkçe alanında mesleki gelişimi (yaşam boyu öğrenme) sağlama               | 3,81      | ,88 |
| Toplam                                                                      | 3,79      | ,86 |

Anketin bölümlerine ilişkin elde edilen ortalamaları Şekil 3.1’de daha ayrıntılı olarak görmek mümkündür.



**Şekil 3. 1**  
**Anketin Alt Bölümlerine İlişkin Ortalamalar**

Tablo 3.1’de ve Şekil 3.1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adayları Türkçe öğretimi konusunda kendilerini genel olarak “yeterli” görmektedirler ( $\bar{X}=3,79$ ). Ancak anket maddelerine verdikleri cevapların 4,21 ve üzerine hiç ulaşmaması nedeniyle, kendilerini Türkçe öğretimi konusunda “çok yeterli” görmedikleri, hatta Türkçe öğretimi ile ilgili bazı konularda kendilerinin “kısmen yeterli” buldukları söylenebilir.

Acar (2010) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmaya göre, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi yeterliklerini kazanma düzeylerinin “kısmen (3)” ve “oldukça (4)” düzeyleri arasında dağıldığı, “çok (5)” düzeyine fazla ulaşmadığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçları, yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlar aynı zamanda, Özer ve Gelen (2008)’in yapmış oldukları, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kendilerini genel yeterlikler ve bu yeterliklerin alt boyutlarında (kişisel gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme-öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi) “yeterli (4)” gördükleri çalışma sonucu ile paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmaya göre de, sınıf öğretmeni adayları kendilerini ankette yer alan bütün alanlarda “yeterli” görmektedirler. Yılmaz (2010)

araştırmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının, Türkçe öğretimi özel alan yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerinin ve Türkçe öğretimi öz yeterliklerinin “yeterli” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun da, araştırmada elde edilen bulgu ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuç aynı zamanda, Yürekli (2008)’nin, sınıf öğretmeni adaylarının Matematikçe yönelik öz yeterlik algıları ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerine yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Yürekli (2008)’nin araştırmasına göre, sınıf öğretmeni adayları kendilerini Matematik alanında yeterli görmektedirler. Senemoğlu, Demirel, Yağcı ve Üstündağ (2009) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının “iyi düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yapılan çalışma ile sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini Türkçe öğretimi alanında “yeterli” görmeleri bakımından tutarlılık göstermektedir. Bu çalışma aynı zamanda, Yavuz (2009)’un, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yaptığı çalışma ile benzer sonuçlara sahiptir. Yavuz’un araştırmasına göre, öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik mesleği konusunda “yeterli” görmektedirler. Bunun yanı sıra bu çalışma, Schoon ve Boone (1998)’un yapmış oldukları ve ilköğretim öğretmen adaylarının “çok yüksek” düzeyde Fen Bilgisi öğretimi öz yeterliğine sahip olduklarını ortaya koyan çalışma ile de benzer sonuçlara sahiptir.

Şekil 3.1’e göre, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini en yeterli gördükleri alan, öğretimin gerçekleştirilmesi (öğretme-öğrenme süreci)’ dir ( $\bar{X}=3,89$ ). İkinci olarak yeterli gördükleri alan, Türkçe alanında mesleki gelişimini (yaşam boyu öğrenme) sağlamadır ( $\bar{X}=3,89$ ). Türkçe öğretimi sürecini planlama ve düzenleme alanı, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini üçüncü olarak yeterli gördükleri alandır. Kendilerini en az yeterli gördükleri alanın ise, öğrencilerin dile gelişimini izleme ve değerlendirme (öğretimi değerlendirme) olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin dağılımı ile ilgili yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.2**  
**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenlemeye**  
**İlişkin Yeterliklerinin Dağılımı**

|                                                                                                                                                                                                    | Çok Yeterli (5) |    | Yeterli (4) |     | Kısmen Yeterli (3) |    | Yetersiz (2) |    | Çok Yetersiz (1) |   | $\bar{X}$ |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----|-------------|-----|--------------------|----|--------------|----|------------------|---|-----------|
|                                                                                                                                                                                                    | %               | f  | %           | f   | %                  | f  | %            | f  | %                | f |           |
| 1. Öğretme-öğrenme sürecini, öğrencilerin öğrenme özelliklerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre planlayabilme                                                                                        | 12,9            | 31 | 63,8        | 153 | 19,2               | 46 | 2,9          | 7  | 1,3              | 3 | 3,84      |
| 2. Öğretme-öğrenme sürecinde kullanacağı öğretim stratejilerine uygun, sınıf içi fiziksel düzenlemeleri yapabilme                                                                                  | 20,0            | 48 | 57,9        | 139 | 17,5               | 42 | 3,8          | 9  | ,8               | 2 | 3,93      |
| 3. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini geliştiren, okul dışı öğretme-öğrenme ortamları düzenleyebilme                                                                                       | 15,4            | 37 | 39,6        | 95  | 33,3               | 80 | 10,8         | 26 | ,8               | 2 | 3,58      |
| 4. Öğretme-öğrenme sürecinde kullanacağı, var olan materyalleri zenginleştirebilme                                                                                                                 | 19,2            | 46 | 43,8        | 105 | 29,2               | 70 | 7,1          | 17 | ,8               | 2 | 3,73      |
| 5. Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılması amacıyla, özgün materyaller hazırlayabilme                                                                                                               | 17,9            | 43 | 41,3        | 99  | 30,00              | 72 | 10,00        | 24 | ,8               | 2 | 3,65      |
| 6. Türkçe öğretimi alanındaki teknolojik kaynakları, öğretme-öğrenme sürecine uygun olarak seçebilme                                                                                               | 24,2            | 58 | 47,1        | 113 | 24,6               | 59 | 3,3          | 8  | ,8               | 2 | 3,90      |
| 7. Öğrencilerin Türkçe öğreniminde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları etkin kullanmalarını sağlamak üzere plan yapabilme                                                                     | 19,6            | 47 | 46,3        | 111 | 27,5               | 66 | 5,8          | 14 | ,8               | 2 | 3,78      |
| 8. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla; problemi anlama, çözüm için plan yapma, planı uygulama ve sonuçları değerlendirme basamaklarını içeren etkinlikler hazırlayabilme | 14,2            | 34 | 49,6        | 119 | 29,2               | 70 | 6,3          | 15 | ,8               | 2 | 3,70      |
| 9. Öğrencilerin yorumlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler planlayabilme                                                                                        | 20,4            | 49 | 49,6        | 119 | 25,4               | 61 | 4,2          | 10 | ,4               | 1 | 3,85      |

|                                                                                                                                                               | Çok Yeterli (5) |    | Yeterli (4) |     | Kısmen Yeterli (3) |    | Yetersiz (2) |    | Çok Yetersiz (1) |    | $\bar{X}$ |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----|-------------|-----|--------------------|----|--------------|----|------------------|----|-----------|
|                                                                                                                                                               | %               | f  | %           | f   | %                  | f  | %            | f  | %                | f  |           |
| 10. Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bireysel veya grup etkinlikleri hazırlayabilme | 18,3            | 44 | 48,3        | 116 | 24,6               | 59 | 7,1          | 17 | 1,7              | 4  | 3,75      |
| 11. Meslektaşları ile iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleyebilme             | 17,1            | 41 | 35,8        | 86  | 30,4               | 73 | 11,3         | 27 | 5,4              | 13 | 3,78      |
| 12. Atatürkçülük, Türk Dili ve ulusal değerlerle ilgili etkinliklerin düzenlenmesinde; ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilme          | 17,5            | 42 | 37,5        | 90  | 31,7               | 76 | 12,9         | 31 | ,4               | 1  | 3,59      |
| 13. Meslektaşlarıyla işbirliği yaparak, geçerli ve güvenilir ölçme-değerlendirme araçları tasarlayabilme                                                      | 12,1            | 29 | 43,3        | 104 | 34,2               | 82 | 9,6          | 23 | ,8               | 2  | 3,56      |
| 14. Öğrencilerin dil gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek için, uygun ölçme ve değerlendirme stratejileri belirleyebilme                                   | 29,2            | 70 | 41,7        | 100 | 23,3               | 56 | 5,4          | 13 | ,4               | 1  | 3,94      |

Tablo 3.2'ye göre, “Öğrencilerin dil gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek için, uygun ölçme ve değerlendirme stratejileri belirleyebilme” (madde 14) maddesi sınıf öğretmeni adaylarının bu bölüm içerisinde kendilerini en yeterli gördükleri maddedir ( $\bar{X} = 3,94$ ). Bu bölümde yer alan ve sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini en az yeterli gördükleri madde ise, “Meslektaşlarıyla işbirliği yaparak, geçerli ve güvenilir ölçme-değerlendirme araçları tasarlayabilme” (madde 13) olarak belirlenmiştir ( $\bar{X} = 3,56$ ). Bu bulgulara göre, sınıf öğretmeni adayları, ölçme değerlendirme araçları stratejilerini belirleme konusunda kendilerini daha yeterli görürken; meslektaşlarıyla birlikte geçerli ve güvenilir ölçme-değerlendirme konusunda daha az yeterli olduklarını düşünmektedirler. “Öğretme-öğrenme sürecini, öğrencilerin öğrenme özelliklerine ve

*öğrenci ihtiyaçlarına göre planlayabilme”* (madde 1) maddesine ise, sınıf öğretmeni adaylarının %63,8’i ‘yeterli’ olarak cevap vermişlerdir.

Bu bölümdeki sonuçlar, Akpınar, Turan ve Tekataş (2004)’ın, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretimin planlanması boyutunda kendilerini yeterli gördükleri sonuçlar ile tutarlık göstermektedir. Bu çalışma aynı zamanda, Özer ve Gelen (2008)’in yapmış oldukları, eğitim fakültesi öğrencilerinin kendilerini öğretme-öğrenme süreci boyutunda kendilerini ‘yeterli (4)’ gördükleri çalışma sonucu ile de paralellik göstermektedir.

Anketin ikinci bölümünü oluşturan öğretimin gerçekleştirilmesi (öğretme-öğrenme süreci), sınıf öğretmeni adaylarının anket içerisinde kendilerini en yeterli gördükleri bölümdür. Bu bölüme ilişkin yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 3.3’de verilmiştir.

**Tablo 3.3**

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretiminin Gerçekleştirilmesine (Öğretme-Öğrenme Süreci) İlişkin Yeterliklerinin Dağılımı**

|                                                                                                                    | Çok Yeterli (5) |    | Yeterli (4) |     | Kısmen Yeterli (3) |    | Yetersiz (2) |    | Çok Yetersiz (1) |   | $\bar{X}$ |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----|-------------|-----|--------------------|----|--------------|----|------------------|---|-----------|
|                                                                                                                    | %               | f  | %           | f   | %                  | f  | %            | f  | %                | f |           |
| 15. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmasını sağlayacak örnekleri kullanabilme                           | 32,9            | 79 | 48,8        | 117 | 14,2               | 34 | 2,9          | 7  | 1,3              | 3 | 4,09      |
| 16. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme                     | 27,5            | 66 | 52,5        | 126 | 15,4               | 37 | 3,8          | 9  | ,8               | 2 | 4,02      |
| 17. Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenlemelerini sağlayabilme | 19,6            | 47 | 43,3        | 104 | 27,9               | 67 | 6,7          | 16 | 2,5              | 6 | 3,71      |
| 18. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme               | 20,8            | 50 | 58,3        | 140 | 19,2               | 46 | 1,3          | 3  | ,4               | 1 | 3,98      |
| 19. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme                 | 26,3            | 63 | 50,4        | 121 | 18,8               | 45 | 4,2          | 10 | ,4               | 1 | 3,98      |

|                                                                                                                                                                | Çok Yeterli (5) |    | Yeterli (4) |     | Kısmen Yeterli (3) |    | Yetersiz (2) |    | Çok Yetersiz (1) |   | $\bar{X}$ |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----|-------------|-----|--------------------|----|--------------|----|------------------|---|-----------|
|                                                                                                                                                                | %               | f  | %           | f   | %                  | f  | %            | f  | %                | f |           |
| 20. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmalarına yönelik çeşitli etkinlikleri uygulayabilme                                                            | 36,3            | 87 | 42,9        | 103 | 15,4               | 37 | 5,0          | 12 | ,4               | 1 | 4,10      |
| 21. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsat sağlayabilme                                      | 30,4            | 73 | 47,1        | 113 | 17,5               | 42 | 5,0          | 12 | -                | - | 4,03      |
| 22. Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları eserleri, okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmalarını sağlayabilme                                                | 23,3            | 56 | 41,3        | 99  | 28,3               | 68 | 6,3          | 15 | ,8               | 2 | 3,80      |
| 23. Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kaynak kişilerden, öğretme-öğrenme süreci içerisinde yararlanabilme                                                      | 22,1            | 53 | 40,0        | 96  | 32,5               | 78 | 4,2          | 10 | 1,3              | 3 | 3,78      |
| 24. Atatürk ve Türk Büyükleri'nin, Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerinden, öğretme-öğrenme süreci içerisinde yararlanabilme            | 35,4            | 85 | 38,8        | 93  | 21,7               | 52 | 3,8          | 9  | ,4               | 1 | 4,05      |
| 25. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla, seminer, konferans, panel, münazara gibi okul içi ve dışı çeşitli ortamlara katılımlarını sağlayabilme | 12,1            | 29 | 35,0        | 84  | 39,2               | 94 | 12,9         | 31 | ,8               | 2 | 3,45      |
| 26. Öğrencilerin Türkçe öğretiminde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları etkin kullanmalarını sağlayabilme                                                 | 16,7            | 40 | 46,7        | 112 | 29,2               | 70 | 7,1          | 17 | ,4               | 1 | 3,72      |

Tablo 3.3'e göre, "Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmalarına yönelik çeşitli etkinlikleri uygulayabilme" (madde 20) maddesi, sınıf öğretmeni adaylarının bu bölümde kendilerini en yeterli gördükleri maddedir ( $\bar{X} = 4,10$ ). "Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenlemelerini sağlayabilme" maddesi ise (madde 17) bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini en az yeterli gördükleri madde olmuştur.

Tablo 3.3 incelendiğinde, “*Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmasını sağlayacak örnekleri kullanabilme*” (madde 15) konusunda sınıf öğretmen adaylarının %32,9’unun “çok yeterli” seçeneğini işaretlediği görülmektedir ( $\bar{X} = 4,09$ ). Benzer şekilde; “*Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsat sağlayabilme*” (madde 21) maddesinde öğretmen adaylarının %30,4’ü “çok yeterli” seçeneğini tercih etmişlerdir ( $\bar{X} = 4,03$ ). Bu maddede, “çok yetersiz” seçeneğinin hiç işaretlenmemiş olduğu da görülmektedir.

Yine bu bölümde yer alan “*Atatürk ve Türk Büyükleri’nin Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerinden, öğretme-öğrenme süreci içerisinde yararlanabilme*” (madde 24) maddesinde, öğretmen adaylarının %35,4’ü, “çok yeterli” seçeneğini işaretlemiştir ( $\bar{X} = 4,05$ ).

Gökçe (1999)’nin araştırmasına göre, ilköğretim öğretmenleri, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi konularında kendilerini yeterli görmektedir. Bunun yanı sıra yapılan araştırma, Taşgın (2010)’ın, yapmış olduğu ve sınıf öğretmen adaylarının “Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri” konusunda olumlu algılara sahip olduklarını ortaya koyan çalışma ile de paralel sonuçlara sahiptir. İki çalışmada da sınıf öğretmen adayları kendilerini en çok “Öğretme-Öğrenme Süreci”nde yeterli görmektedirler. Benzer şekilde, Coşkun ve diğerlerinin (2010), Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik çalışmasında, en yüksek değer ( $\bar{X} = 4,26$ ) “Dil becerilerini geliştirme” boyutunda elde edilmiştir.

Bu bölümde yer alan “*Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla, seminer, konferans, panel, münazara gibi okul içi ve dışı çeşitli ortamlara katılımlarını sağlayabilme*” (madde 25) maddesinde sınıf öğretmen adaylarının en çok “kısmen yeterli” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmen adaylarının, kendilerini en az yeterli gördükleri alan olan, dil gelişimini izleme ve değerlendirme (öğretimi değerlendirme) alanına ilişkin yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 3.4’te yer almaktadır.

**Tablo 3.4**  
**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve**  
**Değerlendirmeye (Öğretimi Değerlendirme) İlişkin Yeterliklerinin Dağılımı**

|                                                                                                                                                                                     | Çok Yeterli (5) |    | Yeterli (4) |     | Kısmen Yeterli (3) |    | Yetersiz (2) |    | Çok Yetersiz (1) |   | $\bar{X}$ |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----|-------------|-----|--------------------|----|--------------|----|------------------|---|-----------|
|                                                                                                                                                                                     | %               | f  | %           | f   | %                  | f  | %            | f  | %                | f |           |
| 27. Öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilme                                                           | 23,3            | 56 | 46,3        | 111 | 25,4               | 61 | 3,8          | 9  | 1,3              | 3 | 3,87      |
| 28. Türkçe öğretiminde, öğrencilerin, öğretme-öğrenme süreci sırasındaki dil gelişimlerini izlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapabilme                                        | 13,8            | 33 | 51,3        | 123 | 29,2               | 70 | 5,4          | 13 | ,4               | 1 | 3,73      |
| 29. Türkçe öğretiminde, öğrencilerin, öğretme-öğrenme süreci sonundaki durumlarını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapabilme                                             | 17,9            | 43 | 48,3        | 116 | 28,3               | 68 | 5,0          | 12 | ,4               | 1 | 3,78      |
| 30. Öğrencilerin kendi konuşma becerilerini değerlendirmelerini sağlayabilme                                                                                                        | 17,1            | 41 | 49,6        | 119 | 26,7               | 64 | 5,8          | 14 | ,8               | 2 | 3,76      |
| 31. Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanabilme                      | 10,8            | 26 | 37,5        | 90  | 40,8               | 98 | 10,0         | 24 | ,8               | 2 | 3,48      |
| 32. Öğrencinin dil gelişiminde hangi düzeyde olduğunu ve neler yapabildiğini ayrıntılı olarak yorumlama ve raporlaştırabilme                                                        | 15,4            | 37 | 38,8        | 93  | 34,6               | 83 | 9,6          | 23 | 1,7              | 4 | 3,57      |
| 33. İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre; öğretme-öğrenme ortamını, kullanılan ölçme araçlarını, kullanılan öğretim stratejilerini ve öğretimin verimliliğini değerlendirebilme | 14,2            | 34 | 42,5        | 102 | 35,8               | 86 | 7,5          | 18 | -                | - | 3,63      |
| 34. İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre, Türkçe programının etkililiğini değerlendirebilme                                                                                     | 17,9            | 43 | 42,9        | 103 | 33,3               | 80 | 4,6          | 11 | 1,3              | 3 | 3,72      |
| 35. Öğretim stratejilerini, öğretme-öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini, elde ettiği değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenleyebilme                        | 14,6            | 35 | 48,3        | 116 | 31,7               | 76 | 5,0          | 12 | ,4               | 1 | 3,72      |

Bu bölümde yer alan “Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanabilme” (madde 31) maddesinde, sınıf öğretmeni adaylarının %40,8’i “kısmen yeterli” seçeneğini işaretlerken; %37,5’i ‘yeterli’ seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde aynı

zamanda anketteki maddeler arasında, en düşük ortalamaoya sahip olan maddedir ( $\bar{X} = 3,48$ ).

*“İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre; öğretme-öğrenme ortamını, kullanılan lme araçlarını, kullanılan ğretim stratejilerini ve öğretimin verimliliğini değerlendirebilme”* (madde 33) maddesinde, “ok yetersiz” seçeneği hiç işaretlenmemiş olmasına rağmen, ortalamanın dūřuk olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 3,63$ ).

*“ğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyebilme”* maddesi (madde 27), sınıf ğretmeni adaylarının bu bölümde kendilerini en yeterli gördükleri maddedir. ( $\bar{X} = 3,87$ ).

Bu sonuca göre, ğretmen adayları ğretimi değerlendirme alanında, kendilerini “yeterli” görmekle beraber, ortalamalarının diğer alanların ortalamalarına göre dūřuk olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $\bar{X} = 3,70$ ).

Sınıf ğretmeni adaylarının ğretimi değerlendirme alanında kendilerini diğer alanlardan daha az yeterli gördükleri sonucu, Karaca (2004) tarafından, ğretmen adaylarının lme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları üzerine yapılan araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Karaca (2004)’nın araştırmasına göre, ğretmen adaylarının beklenen lme değerlendirme yeterliklerine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları, Erdoęan ve Gök (2008)’n Türkçenin ana dil olarak ğretiminde karşılaşılan sorunları ortaya koydukları araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin yarısından fazlasının, ğretmen adaylarının ise tamamına yakınının lme-değerlendirmeyeyle ilgili sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, ğretmen adaylarının ğretimi değerlendirme alanında eksikleri olduğunu dūřndklerini söylemek mümkündür.

Bu sonuçlar Gökçe (1999)’nin, sınıf ğretmenlerinin ğrenci başarısını değerlendirme konusundaki gerekli yeterliklere sahip oldukları sonucuyla tutarlık göstermekle birlikte;

öğretmenlerin program geliştirme ve değerlendirme alanındaki yeterliklere “oldukça düşük” düzeyde sahip olmaları sonucu ile çelişmektedir. Çünkü ankette yer alan *“İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre, Türkçe programının etkililiğini değerlendirebilme”* (madde: 34) maddesinde sınıf öğretmeni adaylarının %42,9’u “yeterli” seçeneğini işaretlemişlerdir. ( $\bar{X} = 3,72$ ). Buna göre, sınıf öğretmeni adayları, program geliştirme ve değerlendirme alanında kendilerini, sınıf öğretmenlerine göre, daha yeterli görmektedirler. Özer ve Gelen (2008)’in araştırmalarında da, öğretmen adaylarının gelişimi izleme ve değerlendirme boyutlarında kendilerini öğretmenlerden daha “yeterli” gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’deki ilköğretim programlarında 2005 yılında yapılan bazı yapısal değişikliklerin sonucu olarak öğretmenlerin genel olarak ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bazı sorunlar yaşadığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bal (2008) tarafından yapılmış olan ve ilköğretim matematik programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirildiği araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler ilköğretim Matematik programının ölçme değerlendirme boyutunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, Epçaçan ve Erzen (2008), ilköğretim Türkçe dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmişler ve öğretmenlerin programın ölçme değerlendirme boyutunda sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Semerci ve Yelken (2010), ilköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşlerini almışlardır. Araştırmaya göre öğretmenler; katıldıkları hizmet içi eğitim kursunda “temel becerilerin geliştirilmesinde kullanılacak yöntem ve teknikler” konusuna en çok yer verildiğini ve “temel becerilerin nasıl değerlendirileceği” konusuna ise, içerikte daha az yer verildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, temel becerileri geliştirirken “Zamanı etkin kullanma”, “Temel becerileri ölçme ve değerlendirme”nin en çok zorlandıkları konu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmalarda da öğretimin değerlendirilmesi, öğretmenleri kendilerini en az yeterli gördükleri boyut olarak ortaya çıkmış ve alan yazındaki araştırma bulguları ile tutarlılık göstermiştir.

**Tablo 3.5**  
**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini (Yaşam Boyu Öğrenme) Sağlamaya İlişkin Yeterliklerinin Dağılımı**

|                                                                                                                                                                           | Çok Yeterli (5) |    | Yeterli (4) |     | Kısmen Yeterli (3) |    | Yetersiz (2) |    | Çok Yetersiz (1) |   | $\bar{X}$ |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----|-------------|-----|--------------------|----|--------------|----|------------------|---|-----------|
|                                                                                                                                                                           | %               | f  | %           | f   | %                  | f  | %            | f  | %                | f |           |
| 36. Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya özen gösterebilme                                                                                                                 | 37,5            | 90 | 47,1        | 113 | 11,7               | 28 | 1,7          | 4  | 2,1              | 5 | 4,16      |
| 37. Sahip olduğu mesleki yeterlikleri değerlendirebilme                                                                                                                   | 22,5            | 54 | 54,6        | 131 | 19,6               | 47 | 1,7          | 4  | 1,7              | 4 | 3,95      |
| 38. Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerden, mesleki gelişimi sağlamak için yararlanabilme                                                             | 16,3            | 39 | 37,9        | 91  | 35,0               | 84 | 9,2          | 22 | 1,7              | 4 | 3,58      |
| 39. Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarında, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanabilme                                                                   | 15,0            | 36 | 40,4        | 97  | 32,1               | 77 | 10,8         | 26 | 1,7              | 4 | 3,56      |
| 40. Türkçe dersi ile ilgili teknolojik kaynakları, öğrenciyle, meslektaşlarıyla, yöneticilerle, ailelerle ve uzmanlarla etkili iletişim ve iş birliği içinde kullanabilme | 19,6            | 47 | 41,3        | 99  | 29,2               | 70 | 8,3          | 20 | 1,7              | 4 | 3,69      |
| 41. Türkçe öğretimine uygun materyalleri geliştirme konusundaki bilgi ve deneyimlerini, okul içerisindeki diğer kişilerle paylaşabilme                                    | 22,1            | 53 | 45,8        | 110 | 27,1               | 65 | 4,6          | 11 | ,4               | 1 | 3,85      |
| 42. Türkçe öğretiminde kullanılabilecek, ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşabilme                                          | 20,8            | 50 | 50,0        | 120 | 23,8               | 57 | 5,0          | 12 | ,4               | 1 | 3,86      |
| 43. Yazılı, görsel ve sözel materyalleri hazırlarken, Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları konusunda meslektaşlarına rehberlik edebilme                                  | 23,3            | 56 | 44,6        | 107 | 24,2               | 58 | 6,3          | 15 | 1,7              | 4 | 3,82      |

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi “*Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya özen gösterebilme*” (madde: 36) maddesine, sınıf öğretmeni adaylarının %37,5’i “çok yeterli”, %47,1’i de “yeterli” düzeyinde katılım göstermiştir ( $\bar{X}$  =4.16). Bu maddenin aynı zamanda, sınıf

öğretmeni adaylarının, bütün anket içerisinde, kendilerini en çok yeteri gördükleri madde olduğu görülmektedir.

Bu sonuç, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya özen gösterebilme konusunda yeterli olduklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Akpınar ve diğerlerinin (2004) yapmış olduğu çalışmada da sınıf öğretmenliği öğrencileri kendilerini geliştirme konusunda “yeterli” olduklarını belirtilmiştir. Gökçe (1999)’nin çalışmasına göre de ilköğretim öğretmenleri, mesleki-kişisel gelişim konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Bu sonuç da araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Karacağlu (2008)’nin çalışmasında, öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında, kendilerini “çok yeterli” gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da, araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adayları, “*Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerden, mesleki gelişimi sağlamak için yararlanabilme*” (madde: 38) ve “*Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarında, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanabilme*” (madde: 39) konularında kendilerini “yeterli” görmekle birlikte, bu maddelerin ortalamalarının, bu bölümdeki diğer ortalamalardan daha düşük olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{38}=3,58$ ;  $\bar{X}_{39}=3,56$ ).

Yapılan odak grup görüşmelerinde, öğretmen adaylarından Türkçe öğretimi yeterlik düzeylerine ilişkin öz-değerlendirme yapımları, sahip oldukları öğretim becerilerine ilişkin kendilerinde yeterli ve zayıf gördükleri yönleri ve bunun nedenlerini Türkçe dersini temel alarak açıklamaları istenmiştir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.6**  
**Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Dağılımı**

| Görüşler                                                        | Katılımcılara Ait Dağılımlar                                          | n  | %     |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----|-------|
| Türkçe derslerini etkili bir şekilde işleyeceğimi düşünüyorum.  | k5, k6, k8, k9, k11, k12, k13, k14, k15, k17, k18, k19, k20, k24, k27 | 15 | 53,57 |
| Türkçe derslerini etkili bir şekilde işleyeceğimi düşünmüyorum. | k1, k10, k23, k26, k28                                                | 5  | 17,86 |

| Görüşler                                                                                                             | Katılımcılara Ait Dağılımlar                                                                                            | n  | %     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-------|
| Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda yeterliyim.                                                  | k2, k3, k4, k5, k7, k18, k10, k11, k13, k14, k15, k18, k20, k21, k24, k27                                               | 16 | 57,14 |
| Türkçe öğretimini gerçekleştirme konusunda yeterliyim.                                                               | k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k16, k17, k18, k19, k20, k21, k22, k23, k24, k26, k27, k28 | 26 | 92,86 |
| Yaşam boyu öğrenme konusunda yeterliyim.                                                                             | k2, k3, k4, k8, k11, k13, k14, k15, k18, k22, k26, k27                                                                  | 12 | 42,86 |
| Ölçme değerlendirme konusunda eksiklerim olduğunu düşünüyorum.                                                       | k5, k13, k19, k22, k23, k24                                                                                             | 6  | 21,43 |
| Sınıf içi uygulamalar konusunda eksikliklerim var, ama tecrübe kazandıkça kendimi geliştireceğim.                    | k1, k6, k7, k10, k12, k16, k21, k22, k25                                                                                | 9  | 32,14 |
| Türkçe derslerinde zaman ve farklı etkinlikler bulma konusunda sorun yaşayacağımdan endişeleniyorum.                 | k8, k9, k12, k14, k17                                                                                                   | 5  | 17,86 |
| Öğrencilerle iletişim, dersi eğlenceli hale getirme, öğrencilere Türkçeyi sevdirmeye konularında yeterliyim.         | k2, k3, k4, k5, k16, k19, k21, k24, k25, k27, k28                                                                       | 11 | 39,29 |
| Türkçe öğretimi dersinin bana katkıları oldu.                                                                        | k1, k2, k3, k5, k6, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k18, k20, k22, k26,                                                     | 15 | 53,57 |
| Türkçe öğretimi dersinin özellikle uygulama boyutunda bana yeterli bilgi ve becerileri kazandırmadığını düşünüyorum. | k4, k7, k14, k15, k16, k17, k19, k21, k24, k25, k27, k28                                                                | 12 | 42,86 |

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde anketten elde edilen sonuçları destekler nitelikte nitel verilere ulaşıldığı söylenebilir. Tablo 3.6'ya göre, öğretmen adaylarının %53,57'si Türkçeyi etkili bir şekilde işleyebileceğini düşünmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları Türkçe öğretimi becerilerini genel olarak “yeterli” olarak değerlendirmiştir. Bu bulguya ilişkin olarak bazı adayların görüşleri şu şekildedir:

*“Türkçe derslerini etkili bir şekilde işleyeceğimi düşünüyorum. Kendimi Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, Türkçe öğretimini gerçekleştirme, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme ve yaşam boyu öğrenme becerileri açısından yeterli görüyorum. Almış olduğumuz uygulama dersinde Türkçe dersinde öğretim sürecini*

*planlama ve düzenleme konusunda oldukça fazla deneyim sahibi olduk. Kendimi Türkçe için yeterli görüyorum.”*

(Öğretmen Adayı 11)

*“Bu ders kapsamında Türkçe öğretim planı hazırlama, uygulama, değerlendirme çalışmalarını sürekli yaptık. Her defasında daha da yetkin bir hale geldik. Dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel sunu gibi becerilerin hepsi üzerine planlar yaptık ve bu planları ilköğretim okullarında sunduk. Sunumlardan sonra kendimizi değerlendirdik, arkadaşlarımızla paylaştık. Ben kendimi Türkçe dersini vermede, ilköğretim birinci kademe için, yeterli ve yetkin hissediyorum. Yetersiz hissettiğim bir alan yok. Ders içinde çok fazla planlama, düzenleme, uygulama, değerlendirme hatta fazlasını yaptık. Lisansta aldığımız eğitim derslerinin buna faydası oldu. Örneğin öğretim ilke ve yöntemleri adı altında aldığımız ders bize MEB öğretim programındaki plana alternatif planlar yapma konusunda yardımcı oldu. Türkçe öğretiminde kullanabileceğimiz materyalleri (örneğin; kukla) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde öğrenmiştik ve uygulamıştık.”*

(Öğretmen Adayı 18)

*“Mesleki yönden yeterli olduğumu düşünüyorum. Alan bilgisi bakımından da bir Türkçe öğretmeni kadar olmasa da kendimi yeterli buluyorum. Sınıf yönetimi ve öğretme-öğrenme sürecinde sorun yaşayacağımı düşünmüyorum. Konunun ve öğretimin değerlendirmesini yaparım. Ancak, programın değerlendirilmesini yapabilir miyim, bundan emin değilim. Belki eğitim hayatımda program ve ölçme değerlendirme derslerinin teorik ağırlıklı olmasından kaynaklanıyor, belki de mesleğin içinde olmadığım içindir. Mesleki eğitim ve alan yeterliği konusunda uygulama ağırlıklı bir eğitim aldığım için, şanslı olduğumu düşünüyorum. Programın değerlendirilmesi konusuna uzağım, çünkü mesleğin içinde değilim. Ama bu konuda da başarılı olacağıma inanıyorum. “*

(Öğretmen Adayı 19)

Türkçe derslerini etkili bir şekilde işleyeceklerini düşünen sınıf öğretmeni adaylarının yanı sıra; sınıf öğretmeni adaylarının %17,86'sı Türkçe derslerini etkili bir şekilde işleyemeyeceğini düşünmektedirler. Katılımcıların bu yöndeki ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Türkçe derslerini etkili bir şekilde işleyeceğimi düşünmüyorum. Çünkü kazanımları yeteri kadar ben de bilmiyorum. Öğrencilerin sorularına nasıl cevaplar vereceğimi de bilemiyorum. Bir ders planını uygulayabilirim. Bir metni işleyebilirim; ancak çok yeterli*

*olabileceğimi sanmıyorum. Ama meslek yaşamıma başladığımda, kendimi geliştireceğime ve kazandığım tecrübelerle daha iyi bir Türkçe dersi verebileceğime inanıyorum.”*

(Öğretmen Adayı 1)

*“Lisans döneminde aldığım dersleri göz önünde bulundurduğumda, özellikle Türkçe Öğretimi ile ilgili derslerin bana gerekli bilgi ve becerileri kazandırmadığını düşünüyorum. Öğretme-öğrenme sürecinde neler öğreteceğimize dair teorik bilgileri almış olmamıza rağmen, dersi planlama ya da ölçme-değerlendirme becerilerini yeterince kazanmadığımı düşünüyorum.”*

(Öğretmen Adayı 23)

*“Sınıf öğretmeni olduğumda Türkçe öğretimi dersini yeterli derecede etkili bir şekilde işleyebileceğimi düşünmemekteyim. Kendimi Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda eksik hissediyorum. Bunun sebebi de lisans eğitiminin yeterli olmamasıdır. Daha kapsamlı ve daha uygulamaya dönük dersler alabilmiş olsaydım böyle bir sıkıntım olmazdı diye düşünüyorum.”*

(Öğretmen Adayı 28)

Sınıf öğretmeni adaylarının %57,14’ü Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmeni adaylarının %42,86’sı yaşam boyu öğrenme becerileri konusunda yeterli olduğunu düşünmektedirler. Anket sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini en yeterli gördükleri alanın “Öğretimin Gerçekleştirilmesi” olduğu ortaya konulmuştur. Görüşme sonuçlarına göre de, sınıf öğretmeni adaylarının %92,86’sı Türkçe öğretimini gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Çünkü Türkçe öğretimi dersinde ders planı hazırladık ve öğretim programını inceledik. Türkçe öğretimini gerçekleştirme konusunda da yeterli olabileceğimi düşünüyorum. Okul Deneyimi dersi kapsamında gözleme gittiğim okullarda öğretimi gerçekleştirirken çok fazla sorun yaşandığını görmedim. İlk Okuma ve Yazma Öğretimi dersinde öğrendiklerimi iyi bir şekilde uygulayabilirsem ve öğrencilerime okumayı sevdirebilirsem, Türkçe dersinde sorun yaşamayacağımı düşünüyorum. Amacım ilk olarak, onlara okumayı sevdirmek olacaktır. İkinci olarak ise, okuduklarını sınıf ortamında çeşitli şekillerde paylaşımlarını sağlamak ve duygu, düşüncelerini ifade becerisi kazandırmak olacak. Öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme konusunda da başarılı*

*olacağımı düşünüyorum. Bu konuda iyi bir gözlemci olmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Zaten kitap okumayı seven ve okuduklarını paylaşabilen çocukların dil gelişimlerinin de gerekli düzeyde olabileceğine inanıyorum. Yaşam boyu öğrenme konusunda da kendimi yeterli görüyorum.”*

(Öğretmen Adayı 2)

*“Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme açısından, bir de Türkçe öğretimini gerçekleştirme açısından kendimi yeterli görüyorum. Diğer becerilerde de sıkıntı yaşayacağımı sanmıyorum. Çünkü ben Türkçe derslerini çok severim. Öğrencilerime de sevdireceğimi düşünüyorum. Bu konuda bir yetersizliğim olacağını sanmıyorum. Üniversitede aldığım dersler açısından verimli olduğumu düşünüyorum. Üçüncü sınıfta aldığım “Türkçe Öğretimi” dersi bana çok şey kattı. Türkçe dersi için plan hazırlamayı, dersi nasıl işleyeceğime yönelik bilgileri öğrendim. Bu açıdan bir eksiğim olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme konusunda, öğrencilerimle okumaya yönelik çalışmalar yaparak, dil gelişimi açısından yardımcı olacağımı düşünüyorum. Gözlem yaparım, okuduklarını sınıfta anlatmalarını sağlarım. Yaşam boyu öğrenme konusunda şöyle bir örnek vermek istiyorum. İlkokulda ve lisede Türkçe ve edebiyat öğretmenlerim bana bu dersi sevdirmişti. O yüzden bu konuda kendimi yeterli buluyorum. Şu an onların sayesinde kitap okumaktan büyük bir zevk alıyorum. Ben de öğrencilerime şiir yazdırarak, kitap okutturarak, eğlendirici şekilde bu dersi işlemeyi düşünüyorum ve onların da bu derse ilgisini canlı tutarak, ileriki hayatlarında da etkin olmalarını istiyorum.”*

(Öğretmen Adayı 3)

*“Türkçe öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirebileceğimi düşünüyorum. Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, Türkçe öğretimini gerçekleştirme, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme ve yaşam boyu öğrenme becerileri açısından kendimi yeterli görüyorum. Türkçe dersinin işlenişinde sadece zaman ve konuları yetiştirme açısından sorun yaşayabilirim. Çünkü programda işlenen konu örneklerine ve etkinliklere baktığımızda çok zaman alıcı etkinliklere yer verildiğini görüyoruz. Ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında da aynısı söz konusu. Belki etkinliklerde bazı kısıtlamalar yapabilirim diye düşünüyorum.”*

(Öğretmen Adayı 14)

*“Kendimi yeterli bulmaktayım. Öğretmen yeterliği ile ilgili olarak gayet bilgi sahibiyim ve diksiyon becerim, hitabet sanatında kendime güveniyorum. Öğrencilerime de Türkçe dersinde anlatacağım konularla ilgili planlar yapıp etkinliklerle onları sürece dahil eder ve onların seviyelerine uygun etkinlikler planlarım. Eksik gördüğüm yerleri tekrarlar, daha sonra tekrar kontrol ederim. Yaptığım öğretme-öğrenme sürecinden sonra öğrencilerim ne*

*kadar başarı sağladı, yaptığım etkinliklerin ne kadar faydası oldu gibi değerlendirmelerde bulunurum. Benim için önemli olan plan ve programdır. Bu sayede etkinliklerimi sistemli bir şekilde sürdürürüm. Sınıf iklimim de oldukça önemli. Türkçe demek iletişim demektir. Bu yüzden sınıfta çekinen, utanan öğrencilerimle ek çalışmalar yapar, onların da derse aktif bir şekilde katılımlarını sağlarım. Etkinlikleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlerim. Toparlamak gerekirse, Türkçe öğretimi ile ilgili yukarıda anlattığım bilgi ve becerilere sahip olduğumu düşünüyor ve Türkçe öğretimi konusunda bu becerilerin yeterli olduğunu düşünüyorum.”*

(Öğretmen Adayı 27)

Anketten elde edilen veriler, anketin alt bölümlerine (öğretim sürecini planlama ve düzenleme, öğretimi gerçekleştirme, öğretimi düzenleme ve mesleki gelişimi sağlama) göre değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının kendilerini en az yeterli gördükleri bölüm öğretimin değerlendirilmesi olmuştur. Ancak öğretmen adaylarının bu alt boyutta yer alan maddelere verildikleri yanıtların ortalaması yine de “yeterli” düzeyinde olmuştur. Bu sonuç ve alan yazındaki ilgili araştırma bulguları öğretimin değerlendirilmesi ile ilgili bazı sorunların ipuçları olarak değerlendirilebilir. Nitekim görüşmelerden elde edilen veriler de bu yargıyı destekler niteliktedir. Öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliklerine ilişkin kuşku duymaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının %21,43’ü ölçme değerlendirme konusunda eksikleri olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir. Katılımcıların bu yöndeki ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Türkçe derslerini etkili bir şekilde işleyeceğimi düşünüyorum. Kendimi öğrencilerime hitap konusunda yeterli, Türkçenin gelişimi ve tarihi hakkında yetersiz buluyorum. Lisans dersleri süresince, özellikle üçüncü sınıfta aldığım Türkçe Öğretimi dersinde, kendimi ders planlama ve düzenleme konusunda geliştirdiğimi düşünüyorum. Aldığım gelişim derslerinin ise, sadece ezbere dayalı olmasından dolayı çocukların dil gelişim düzeylerini belirleme ve değerlendirme konusunda eksikliklerimin olduğu kanısındayım.”*

(Öğretmen Adayı 5)

*“Türkçe derslerini etkili bir şekilde işleyeceğimi düşünüyorum. Süreç planlama ve düzenleme açısından kendimi daha yeterli buluyorum. Ancak diğer beceriler konusunda da yetersiz olduğumu söyleyemem. Bunun nedeninin uygulamalı olarak öğretme-öğrenme sürecini gerçekleştirmiş olmamız olduğunu söyleyebilirim. Değerlendirme kısmında diğer becerilere göre daha yetersiz olabilirim. Birbirinden farklı ve etkili etkinliklere yer*

*verdiğimiz için ve bunları da meslek hayatımda kullanacağım için etkili olacağını düşünüyorum.”*

(Öğretmen Adayı 13)

*“Üniversite yaşantım boyunca almış olduğum Türkçe ile ilgili derslerin etkililiğine gönülden inanıyorum. Programın yapılış şekli ve dersteki öğretim etkinlikleri kısmı ile ilgili sorun yaşayacağıma inanmıyorum. Özellikle öğrenci düzeyi ve dersin başında dikkat çekme, güdüleme süreçleri boyunca sınıfta yapmış olduğumuz uygulamalarla ve bunları stajımızda da devam ettirerek başarı sağlama yolunda büyük adımlar attığımızı düşünüyorum. Bana göre, yaptığımız çalışmalardaki eksik kısım dersin değerlendirme boyutu oldu. Bireysel grupla veya öğrenme düzeyi düşük ya da yüksek öğrencilerle ilgili gerek zamanın az olması, gerekse de sınıfların kalabalıklığı sebebiyle sorun yaşayacağımızı düşünüyorum. Öğrenci değerlendirmesini sadece formatif, not verme amaçlı sınavlara bağlı olması beni korkutuyor. Dersin sonunda, ders kazanımları ile ilgili öğrencileri net bir şekilde değerlendirememeye düşüncesi beni kaygılandırıyor.”*

(Öğretmen Adayı 24)

Yapılan görüşmelere göre, sınıf öğretmeni adaylarının %32,14’ü sınıf içi uygulamalar konusunda eksikleri olduğunu, ama tecrübe kazandıkça kendilerini geliştireceklerine inandıklarını söylemişlerdir. Bu öğrencilerin, %17,86’sı etkinlikleri uygulama ve zaman konusunda sıkıntı yaşayacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Türkçe derslerini etkili bir şekilde işleyeceğimi düşünüyorum. İlk yıllarda tam olarak hakim olamayabilirim, ama kendimi geliştirerek, yeterli olabileceğimi düşünüyorum.”*

(Öğretmen Adayı 6)

*“Sınıf öğretmeni olduğumda, Türkçe dersini planlama, öğretme ve öğrenme süreci açısından yeterli olacağımı düşünüyorum. Kendimi geliştirerek, daha iyi olabileceğime inanıyorum.”*

(Öğretmen Adayı 7)

*“Almış olduğum Türkçe Öğretimi dersi sayesinde, Türkçe dersini iyi bir şekilde işleyeceğimi düşünüyorum. Kendimi Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, Türkçe öğretimini gerçekleştirme, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme ve yaşam boyu öğrenme becerileri açısından yeterli buluyorum. Yaşayacağım tek sıkıntının etkinlikleri yaparken, zamanı etkili bir biçimde kullanmak olduğunu düşünüyorum.”*

(Öğretmen Adayı 8)

*“Türkçe derslerini etkili bir şekilde işleyebileceğimi düşünüyorum. Yalnız burada önemli olan düşünce değildir. Sınıf içerisine girip, ders anlatmaya başlayacağımız zaman, teorik bilgilerimizin yanına tecrübelerimizi de ekleyerek kendimizi geliştireceğiz. Gerek Türkçe Öğretimi dersi, gerekse Öğretmenlik Uygulaması dersi çerçevesinde gerçekleştirdiğim ders anlatım uygulamalarında planlamaya uyamadığımı fark ettim. Çünkü öğrencilerden beklenmedik sorular gelebiliyor ve fazladan zaman harcamamız gerekiyor. Aynı zamanda, öğrencilerin rahatlıkla kavrayabileceğini düşündüğümüz kavramlarda öğrenciler zorlanabiliyorlar.”*

(Öğretmen Adayı 12)

Görüşme yapılan sınıf öğretmeni adaylarının %39,29'u, öğrencilerle iletişim, dersi eğlenceli hale getirme, öğrencilere Türkçeyi sevdirmeye konularında kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir. Buna ilişkin bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir.

*“Okulda aldığım Türkçe Öğretimi dersi ile Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, Türkçe öğretimi gerçekleştirme, Öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandığımı ve kendimi bu konularda geliştirdiğimi düşünüyorum. Özellikle, dersleri sıkıcı yönlerinden arındırarak, daha zevkli hale getirme konusunda kendime güveniyorum.”*

(Öğretmen Adayı 4)

*“Türkçe öğretiminin nasıl programlanacağı, dersin nasıl işleneceği ve nasıl değerlendirileceği konusunda çok detaylı olmasa da genel bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünüyorum. Fakat dersin işleniş esnasında ne tür problemlerle karşılaşacağımı bilmediğim için, herhangi bir problemle karşı karşıya kaldığımda nasıl bir yol izleyeceğim konusunda pek bilgi sahibi değilim. Dersin işleniş ve değerlendirilmesi hakkında, yeterli olduğumu düşünüyorum. Dersin öğrenciler tarafından sevilmesi, derste aktif olmaları için, dersin işleniş ile ilgili yöntemi ve tekniği konusunda iyi olduğumu düşünüyorum. Ama derste yanlış telaffuzlar olduğunda veya okuma ve yazmada zorluk çeken öğrencilerle nasıl ilgilenmem gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.”*

(Öğretmen Adayı 21)

*“Türkçe dilini öğretme ve öğrenciye sevdirmeye konusunda bilgi edindim diyebilirim.”*

(Öğretmen Adayı 25)

Öğretmen adaylarından, “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı”nda yer alan ve Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri üzerinde önemli bir rolü olduğu düşünülen

“Türkçe Öğretimi” dersine ilişkin olarak da sorular sorulmuştur. Öğretmen adaylarının %53,57’si bu derste Türkçe öğretimine ilişkin yeterli bilgi ve beceriler edindiğini belirtirken, %42,86’sı da özellikle dersin uygulama boyutunun eksik olması nedeniyle, kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmiştir. Her iki görüşü yansıtan görüşlerden örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Öğretim sürecini planlamada, aldığım Türkçe Öğretimi dersinin bana çok şey kattığı kanısındayım. Özellikle metin işleme sürecinde gerçekleştirmem gereken basamakları ayrıntılı bir şekilde öğrenme ve uygulama fırsatı buldum. Ders sorumlusu öğretmenimin de dersine hakim olması sayesinde Türkçe öğretimi konusunda donanımlı olduğumu düşünüyorum. Harflerin öğretiminde, metin işleme konusunda neler yapmam gerektiğini biliyorum.”*

(Öğretmen Adayı 7)

*“Öncelikle Türkçe Öğretimi dersi sayesinde ilköğretim Türkçe programına hâkim olduğumu düşünüyorum. Planlama ve düzenleme ile öğretim sürecini gerçekleştirme becerilerini üst düzeyde kazandım. Birbirinden farklı ve yaratıcı etkinliklere fazlasıyla yer verildi.”*

(Öğretmen Adayı 13)

*“Bize kazanımlara ve düzeye uygun plan hazırlama ve uygulama konusunda, değerlendirme ve çocukların ileriki hayatlarında Türkçeye karşı ilgi uyandırabilme yeteneği kazandırdığını düşünüyorum. Bu ders bana mesleki yeteneğimi artırmada çok yardımcı oldu. Aldığımız öğretim derslerinin tümü için bunu söyleyebilirim.”*

(Öğretmen Adayı 18)

*“Türkçe öğretme konusunda, İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Türkçe Öğretimi derslerini aldım. Kişisel gelişim açısından, Yazılı ve Sözlü Anlatım, Cümle Metin Bilgisi dersleri ile alan yeterliği konusunda kısmen yetiştirildiğimi düşünüyorum. Türkçe Öğretimi dersi teorik bir ders olmamalıydı. Diğer öğretim dersleri gibi aktif bir uygulama içermeliydi diye düşünüyorum. Üniversiteye, yerleştirme sınavı ile yerleşen bir öğrenciye lisedeki gibi Türkçe konuları öğretilmemelidir. Daha çok öğretim, uygulamalı olarak yapılmalıdır. İlk Okuma ve Yazma Dersi’nde geniş çapta bir uygulama olmasa da kısmen uygulama yaptık. Ama ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda, sadece konuyu değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibiyim. Bütün öğretim dersleri ile ölçme ve değerlendirme dersi ilişkili olarak ilerleseydi daha mantıklı olurdu. Ölçme ve değerlendirme dersinde öğrendiğim yöntem ve istatistiksel hesaplamaları keşke öğretim derslerinde uygulama imkanı bulsaydım. İlköğretim birinci sınıf çocuğunun gelişiminin ne*

*kadarının yeterli, ne kadarının yetersiz bir öğrenme olduğunu bilmek bir adım önde başlamak olurdu.”*

(Öğretmen Adayı 19)

*“Üniversitede aldığım Türkçe Öğretimi dersinde etkili konuşabilme karşındaki kişiyi etkileyebilme becerilerini kazandım. Fakat öğrenci seviyesine uygun anlatabilme becerisi çok eksik kaldı. Derslerimize giren hocalar genellikle bu konuda ya yetersiz ya da ilgisiz oldukları için pek bir yardımları olmadı. Ayrıca birçok yöntem öğretildi fakat uygulaması yapılmadı. Kendi yaş grubumuza anlatma gibi değerlendirildi. Çoğunlukla teorik bilgiler verildi, bilgiler dolduruldu ama hayata aktarılmadı. Yani etkili okuma, konuşma dışında pek bir şey kazandırılmadı diyebilirim. Öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar, yapılması gereken etkinliklerden ziyade kendi kendimizi yetiştirmek için uygulandı. Bu nedenle diğer konularda olmasa da Türkçe alanında mesleki gelişimimi sağlama konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum.”*

(Öğretmen Adayı 27)

### 3.2 İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 3.7’de sunulmuştur.

**Tablo 3.7**

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları**

| Gruplar | n   | $\bar{X}$ | ss    | Sd  | t     |
|---------|-----|-----------|-------|-----|-------|
| Kız     | 172 | 164,64    | 22,71 | 238 | *2,40 |
| Erkek   | 68  | 156,76    | 23,45 |     |       |

\*p≤0,05

Tablo 3.7'ye göre, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre, yeterliklerine ilişkin görüşleriyle ilgili puanlarının ortalamaları farkı kız öğrenciler lehine, 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (.017,  $p < 0.05$ ).

Bu sonucun, kız öğrencilerin sayısının, erkek öğrencilerin sayısından çok daha fazla olmasından kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek amacıyla; erkek öğrencilerin cevaplarının tamamı ve kız öğrencilerin cevaplamış olduğu anketlerden random olarak seçilen 68 anket yeniden analiz edilmiş ve yine kızlar lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Bu sonuçlara göre; cinsiyet değişkeni ile öğretmenlik mesleği ve öğretim yeterlik düzeyleri ya da öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar gösteren araştırmalarda genel olarak kız öğrenciler, ya da kadın öğretmenler lehine bir farklılık görüldüğü söylenebilir. Bu sonuca dayanarak; kızların, öğretmenlik mesleği ya da öğretime ilişkin konularda kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Eğitim fakültelerinin öğrenci profilleri ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda, kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Dursun (2008)'un yaptığı ve sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin profilinin ortaya konmasının amaçlandığı araştırmada, çalışma grubunun %69'u kız öğrencilerden, %31'e erkek öğrencilerden oluşmuştur. Bu araştırmaya göre; kız öğrencilerin, sınıf öğretmenliğini erkek öğrencilerden daha çok tercih ettikleri ortaya konulmuş ve toplumsal rollerin, mesleki rollere de yansıyarak, öğretmenlik mesleğinin toplumda bayan mesleği olarak algılandığı vurgulanmıştır. Pesen ve diğerlerinin (2003), öğretmen adaylarının yetenek ve ilgilerini ortaya koydukları araştırmada ise, sözel yetenek alanında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Sözel yetenek alanının altında yer alan, yabancı dil ve edebiyat ilgi puanlarında da kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor olmasının nedeni, sözü geçen çalışmalarda belirtildiği üzere, sınıf öğretmenliğini daha çok kızların

tercih ediyor olması ve sözel yeteneklerinin erkeklere göre daha yüksek olması şeklinde açıklanabilir.

Bu sonuç, pek çok araştırma sonucuyla tutarlılık göstermemesine rağmen (Sıvacı 2003, Karaca 2004, Ay 2005, Akbaş ve Çelikkaleli 2006, Derman 2007, Erden 2007, Yürekli 2008, Kırıcıoğlu 2009, Senemoğlu, Demirel, Yağcı ve Üstündağ, 2009, Coşkun, Özer ve Tiryaki 2010, Hacıömeroğlu ve Taşkın 2010, Taşkın ve Hacıömeroğlu 2010, Yılmaz 2010); Karagöz (2005)'ün, sınıf öğretmenliği öğrencileri ile onların Fen eğitimine yönelik öz yeterlik algıları ve alan bilgisi yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada, öğrencilerin Fen eğitimine yönelik öz yeterlik inancı puanları farkının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008)'nin öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançları üzerine yaptıkları çalışmaya göre; öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki yeterlik inançlarına ilişkin ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıkları ile ilgili bir araştırma yapan Yavuz (2009), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında, kız adaylar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Hacıömeroğlu ve Taşkın (2010) çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının Matematik öğretimi yeterlik inançlarını araştırmışlardır. Çalışmaya göre; “Etkili Öğretimde Öğretmenin Rolü” faktörünün kız öğretmen adaylarının lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009)'nun sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması üzerine yaptıkları çalışma sonuçlarına göre; kız öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumlarının ve bu derse ilişkin akademik benlik tasarımlarının erkek katılımcılardan daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak Lee (2006)'nin Tayvan'daki ilköğretim eğitimcilerinin bakış açısıyla, ilköğretim öğretmenlerinin kazanmaları gereken yeterlikler üzerine yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; yeterlikleri önemli görme dereceleri ile cinsiyet değişkeni arasında, kadın eğitimciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yukarıdaki araştırmalarla benzerlik gösteren; ancak, erkekler lehine anlamlı farklılıkların görüldüğü araştırmalar da bulunmaktadır. Say (2005), Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inanışlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya göre; Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inanışlarının cinsiyete göre, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Çetin (2008)'in çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında, erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş ve diğerlerinin (2011) öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerine yaptıkları araştırma sonuçlarına göre de, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri arasında, erkek adaylar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

### 3.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Üçüncü alt problemin analizine ilişkin t testi sonuçları Tablo 3.8’de sunulmuştur.

**Tablo 3.8**  
**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin**  
**Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları**

| Gruplar                   | n   | $\bar{X}$ | Ss    | Sd  | t     |
|---------------------------|-----|-----------|-------|-----|-------|
| Hacettepe<br>Üniversitesi | 110 | 168,25    | 21,45 | 238 | *3,67 |
| Kastamonu<br>Üniversitesi | 130 | 157,47    | 23,46 |     |       |

\*p≤0,05

Tablo 3.8'e göre, öğretmen adaylarının öğrenim görülen üniversiteye göre, yeterliklerine ilişkin görüşleri ile ilgili puanlarının ortalamaları farkı Hacettepe Üniversitesi lehine, 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (.000, p<0.01).

Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması 168,25 iken, Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması 157,47'dir. Bu sonuca göre, Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi yeterlikleriyle ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Bu sonuçlara göre iki üniversitenin nitelikleri ayrıntılı olarak incelendiğinde, ilk farklılığın üniversitelerin kuruluş yılları arasında olduğu görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1983 yılında öğretime başlarken; Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1992 yılında Gazi Üniversitesi'ne bağlı olarak öğretime başlamış, 2006 yılında ise Gazi Üniversitesi'nden ayrılmıştır. Buna göre Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin gelişmekte olan bir fakülte olduğu; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin ise temellerinin daha eskiye dayandığı söylenebilir. Ayrıca, üniversiteye giriş puanları arasındaki farklılık göze çarpmaktadır. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın 2010 yılındaki taban puanı 452,725 iken; Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın 2010 yılındaki taban puanı 421,089'dur. Buna göre, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim

Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'na yerleşen öğrencilerin, üniversiteye giriş sınavı açısından bakıldığında, daha başarılı öğrenciler olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı farklılıkların belirlendiği araştırmalara ulaşılmıştır. Karagöz (2005), araştırmasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi öğrencileri ile çalışmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Hacettepe Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi öğrencileri arasında; Hacettepe Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenim gören adaylar lehine ortaya çıkan farklılığın görüşmelerden elde edilen verilere de yansıdığı ve anketten elde edilen verileri desteklediği gözlenmiştir.

### 3.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne ilişkin istatistikler Tablo 3.9’da verilmiştir.

**Tablo 3.9**  
**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Betimsel**  
**İstatistikler**

| Lise Türü                           | n   | $\bar{X}$ | ss    |
|-------------------------------------|-----|-----------|-------|
| Genel Lise                          | 80  | 158,61    | 21,64 |
| Öğretmen/Anadolu<br>Öğretmen Lisesi | 57  | 170,37    | 21,47 |
| Süper/Anadolu/Fen/Özel<br>Lise      | 103 | 161,58    | 24,07 |
| Toplam                              | 240 | 162,68    | 23,03 |

Tablo 3.9 incelendiğinde mezun olunan liselere göre cevaplayıcıların ortalamaları 158,61 ile 170,37 arasında; standart sapmaları ise 21,47 ve 24,07 arasında değişmektedir. Gruptaki kişi sayıları incelendiğinde en az (57 kişi) öğretmen/Anadolu öğretmen lisesi mezunları; en çok (103 kişi) Süper/Anadolu/Fen/Özel lise mezunları olduğu görülmektedir.

Varyansların eşitliğini kontrol etmek için yapılan analiz sonucunda Levene istatistiğindeki p değeri (Sig.) 0,05'ten büyük olduğu için (0,895) varyansların homojen olduğu söylenebilir.

**Tablo 3.9.1**  
**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin**  
**Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans**  
**Analizi Sonuçları**

|               | Kareler   | sd  | Karelerin  | F    | p    |
|---------------|-----------|-----|------------|------|------|
|               | Toplamı   |     | Ortalaması |      |      |
| Gruplar arası | 4832,39   | 2   | 2416,19    |      |      |
| Gruplar içi   | 121885,54 | 237 | 514,29     | 4,70 | ,010 |
| Toplam        | 126717,93 | 239 |            |      |      |

**Tablo 3.9.2**  
**Mezun Olunan Lise Türüne İlişkin Çoklu Karşılaştırmalar**

| Gruplar                      |                              | Ortalama Farkı |
|------------------------------|------------------------------|----------------|
| Genel Lise                   | Öğretmen/ Anadolu            | *-11,77        |
|                              | Öğretmen Lisesi              |                |
|                              | Süper/ Anadolu/Fen/Özel Lise | -2,97          |
| Öğretmen/ Anadolu            | Genel Lise                   | *11,77         |
|                              | Öğretmen Lisesi              |                |
|                              | Süper/ Anadolu/Fen/Özel Lise | 8,80           |
| Süper/ Anadolu/Fen/Özel Lise | Genel Lise                   | 2,97           |
|                              | Öğretmen/ Anadolu            |                |
|                              | Öğretmen Lisesi              | -8,80          |

\*p≤0,05

Tablo 3.9.2 mezun olunan lise türlerine ilişkin ortalama puanlar arasındaki farklardan hangisinin manidar olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde gruptan Genel Lise puan ortalaması ile Öğretmen/Anadolu Öğretmen Lisesi puan ortalaması farkının 0,05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Genel Lise grubunun puan ortalaması, diğer gruptan düşük olmakla birlikte, Süper/Anadolu/Fen/Özel Lise grubunun puan ortalaması ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretimi yeterlikleri en yüksek olan grup Öğretmen/Anadolu Öğretmen Lisesi grubudur. Bu grubu, Süper/ Fen/ Anadolu/ Özel Lise grubu takip ederken, en son sırada Genel Lise bulunmaktadır.

Anadolu Öğretmen Liseleri’nde öğrenim gören öğrenciler, Genel Lise ve Süper/ Fen/ Anadolu/ Özel Liselerde öğrenim gören öğrencilerden farklı olarak, öğretmenlik mesleği ile ilgili dersler almaktadırlar. Anadolu Öğretmen Liseleri’nde MEB tarafından uygun görülen öğretim programında; “Ortak Dersler”, “Alan Dersleri” ve “Seçmeli Dersler” yer almaktadır. Alan dersleri arasında yer alan; Eğitim Bilimlerine Giriş,

Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme gibi öğretmenlik mesleği ile ilgili dersleri alan öğrencilerin, öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak; bu dersleri almadan Eğitim Fakültesine başlayan öğrencilerden daha olumlu düşüncelere sahip olmaları olası görünmektedir. Bu durum, Öğretmen/ Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının, kendilerini Türkçe öğretimi konusunda daha yeterli görmelerini açıklayan bir durum olarak değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmaların çoğunda, mezun olunan lise türü ile anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buna rağmen; Sıvacı (2003) tarafından yapılmış olan ve sınıf öğretmeni adaylarının Matematik meslek bilgisi yeterliklerini içeren çalışma sonucuna göre, sınıf öğretmeni adaylarının Matematik meslek bilgisi yeterlikleri ile mezun oldukları lise türleri arasında, Öğretmen/ Anadolu Öğretmen Lisesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sıvacı (2003)'nın araştırmasında da, en yüksek ortalamaya sahip grup Öğretmen/ Anadolu Öğretmen Lisesi'dir. Ardından Süper/ Fen/ Anadolu/ Özel Lise gelmekte, en son sırada da Genel Lise yer almaktadır. Sıvacı (2003)'nın araştırma sonuçları ile bu sonucun tutarlı olduğu görülmektedir.

### 3.5 BEŞİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular, Tablo 3.10'da verilmiştir.

**Tablo 3.10**  
**Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ile**  
**Akademik Başarı Ortalamaları Arasındaki Korelasyon**

|                               | Akademik Başarı<br>Ortalaması | Anket Puanları |
|-------------------------------|-------------------------------|----------------|
| Akademik Başarı<br>Ortalaması | 1,00                          | ,223(*)        |
| Anket Puanları                | ,223(*)                       | 1,00           |

\*p<0,01

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile akademik başarı ortalamaları arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ,223 değeri göz önüne alındığında bu ilişkinin, pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının akademik başarıları arttıkça, öğretim becerileri ile ilgili yeterliklerine ilişkin görüşlerinin de olumlu yönde artış gösterdiği söylenebilir.

Bu sonuç Karaca (2004)’nın, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları üzerine yaptığı araştırma sonucu ile de tutarlık göstermektedir. Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlikleri ile öğrencilerin not ortalamaları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Derman (2007)’ın Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerine yaptığı araştırmada da, Kimya öğretmeni adaylarının akademik başarıları ve öz yeterlik puanları arasında, not ortalaması çok iyi olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zimmerman (2000), yapılmış olan araştırmaları inceleyerek hazırladığı çalışmasında, öz yeterlik algıları ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Schunk ve Hanson (1985) da, öz yeterlikleri daha yüksek

olan öğrencilerin, akademik olarak daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu desteklemektedir.

## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve bulgular doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1 SONUÇLAR

1. Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen üniversite ve mezun olunan lise türü açısından nasıl bir değişim gösterdiği ve Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile son sınıfa kadar olan akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğu da saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan anket ve görüşmeden elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin olarak kendilerini **yeterli** buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen ankette elde edilen ortalama değer **3,79** olarak bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adayları, Türkçe öğretimi ile ilgili bazı konularda (Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla, seminer, konferans, panel, münazara gibi okul içi ve dışı çeşitli ortamlara katılımlarını sağlayabilme ve öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanışlılığını, geçerliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanabilme) kendilerini “kısmen yeterli” görmekte, ancak Türkçe öğretimi ile ilgili hiç bir maddede kendilerini “çok yeterli” görmemektedirler.

2. Türkçe özel alan yeterliklerini oluşturan bölümler açısından değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin değerlerin 3,89 ile 3,70 arasında değiştiği ve adayların kendilerini sırasıyla şu konularda yeterli buldukları görülmüştür: **(1) Türkçe**

*öğretimini gerçekleştirme ( $\bar{X}=3,89$ ), (2) Türkçe alanında mesleki gelişimi sağlama ( $\bar{X}=3,81$ ), (3) Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme ( $\bar{X}=3,76$ ), (4) Öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme ( $\bar{X}=3,70$ ).*

Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini **en fazla yeterli** gördükleri alan “*Öğretimin Gerçekleştirilmesi (Öğretme-Öğrenme Süreci)*” olarak belirlenmiştir. Bu bölüm içinde en fazla “Atatürk ve Türk Büyükleri’nin Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerinden, öğretme-öğrenme süreci içerisinde yararlanabilme” konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Sınıf öğretmeni adayları, öğretme-öğrenme sürecinde kendilerini “yeterli” bulmaktır.

Bu bölümde yer alan “Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla, seminer, konferans, panel, münazara gibi, okul içi ve dışı çeşitli ortamlara katılımlarını sağlayabilme” konusunda sınıf öğretmeni adayları kendilerini “kısmen yeterli” olarak görmektedirler. Bu sonuca göre, sınıf öğretmeni adayları, kendilerini bu konuda “yeterli” ya da “çok yeterli” bulmamaktadırlar.

Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini **ikinci olarak yeterli gördükleri alanın**, “*Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini (Yaşam Boyu Öğrenme) Sağlama*” olduğu görülmüştür. Bu bölümde kendilerini en çok “Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya özen gösterebilme” konusunda kendilerini yeterli görmektedirler.

Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini **üçüncü olarak yeterli gördükleri alanın**, “*Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme*” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bölümde sınıf öğretmeni adayları kendilerini en çok “Öğretme-öğrenme sürecini, öğrencilerin öğrenme özelliklerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre planlayabilme” konusunda yeterli görmektedirler.

Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini **dördüncü olarak yeterli gördükleri alan**, “*Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme (Öğretimi Değerlendirme)*” olarak belirlenmiştir. Bu bölümde yer alan “Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanışlılığını, geçerliğini ve güvenirliğini test

ederek kullanabilme konusunda, sınıf öğretmeni adayları kendilerini “kısmen yeterli” olarak görmektedirler.

Öğretmen adaylarının ankette yer alan maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, kendilerini **en az yeterli** gördükleri özelliğin “öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanışlılığını, geçerliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanabilme” ( $\bar{X} = 3,48$ ), kendilerini **en çok yeterli gördükleri** özelliğin ise “Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya özen gösterebilme” ( $\bar{X} = 4,16$ ) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi ile ilgili olarak kendilerini kısmen yeterli/yetersiz veya çok yetersiz olarak gördükleri bir alt alan bulunmamaktadır.

**3.** Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmesi araştırmanın bir diğer sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinde, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**4.** Araştırmada elde edilen veriler öğrenim görülen üniversite açısından da analiz edilmiş ve Hacettepe Üniversitesi ile Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalları 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında, Hacettepe Üniversitesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

**5.** Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile mezun oldukları lise türü arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden, Öğretmen/Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olanların Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri diğerlerine kıyasla anlamlı şekilde daha yüksektir.

**6.** Araştırmada elde edilen bulgular ışığında Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 4.2 ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yönelik getirilen öneriler, uygulamaların geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

### 4.2.1 Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi yeterlikleri konusundaki görüşlerinin “çok yeterli” düzeyine ulaşabilmesini sağlamak amacıyla, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı lisans programında, Türkçe öğretimine ilişkin gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılabilir. Bu konuda sınıf öğretmenliği öğrencilerinden de görüş alınarak, onların beklentileri de göz önünde bulundurulabilir.
2. Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin kendilerini; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla, seminer, konferans, panel, münazara gibi okul içi ve dışı çeşitli ortamlara katılımlarını sağlayabilme konusunda daha az yeterli görmeleri ile ilgili olarak, lisans programında kendilerini yeterli görmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilebilir ve programda bu yönde düzenlemeler yapılabilir.
3. Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Türkçe öğretimi dersinde öğretim sürecini planlama ve düzenlemeye ilişkin daha çok uygulamaya yer verilerek, sınıf öğretmeni adaylarının bu konuda kendilerini daha yeterli görmeleri sağlanabilir.
4. Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı lisans programında Türkçe öğretimine ilişkin, “Öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme (öğretimi değerlendirme)” sürecine daha çok ağırlık verilebilir. Özellikle, öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin

kullanışlılığını, geçerliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanabilme konusunda, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini yeterli görebilmelerini sağlayabilmek için, gerekli etkinliklere daha çok yer verilebilir.

#### **4.2.2 Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler**

1. Sınıf öğretmenliği lisans programının; 1., 2., 3., ve 4. sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri araştırılarak karşılaştırmalar yapılabilir.
2. Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe alan bilgisi ile Türkçe öğretimi yeterliklerinin belirlenmesine ve karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi/ Sosyal Bilgiler/ Müzik/ Beden/ Görsel Sanatlar öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri üzerine çalışmalar yapılabilir.
4. Türkçe öğretimi yeterlikleri konusunda, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri ile çalışılarak karşılaştırmalar yapılabilir.
5. Türkçe öğretimi yeterlikleri konusunda, sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenleri ile çalışılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, F. E. (2005). *Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğretmenlerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilgisi Alan ve Alan Öğretimi Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acar, F. E. (2010). Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğretmenlerin Türkçe Dersine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 89-115.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98-110.
- Akhlaq, M. ve Diğerleri (2010). A Comparison on the Professional Competencies of Mathematics Teachers Trained Through Conventional and Distance System of Education in Pakistan. *International Journal of Academic Research*, 2 (5), 365-378.
- Akpınar, B. ve diğerleri (2004). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-12.
- Ataünal, A. (1994). *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994) ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya’daki Çağdaş Uygulama ve Eğilimler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü.
- Ay, M. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bal, P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17( 1), 53-68.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beltekin, N. (2010). Öğretmen Yeterlikleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, Hacettepe Üniversitesi, 243-242.
- Bloom, B. ve diğerleri (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay Company, Inc..
- Coşkun, E. ve diğerleri (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 123-136.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarını Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlik Algıları. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2006). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirtaş, H. ve Diğerleri (2011). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Drummond, R. and Stoddard, A. (1990). Teacher Competencies: What is the Role of Foundations of Education? *Journal of Instructional Psychology*, 17(2), 65-67.
- Dursun, C. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Aday Öğretmenlerinin Profili*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Erden, E. (2007), *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Öğrencilerin Fen Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2008). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. *I. Uluslar arası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. 253-266.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gözübüyük, M (2010). Öğretmen Yeterlikleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, Hacettepe Üniversitesi, 261-274.
- Güler, G. (2010). Farklı Perspektiflerden Öğretmen Yeterlikleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Hacettepe Üniversitesi, 275-284.
- Güney N. ve diğerleri (2010). Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (10), 286-315.
- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç., Ş. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Yeterlik İnançları. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 539-555.
- Handerson, S. and Rodriguez, S. (2008). Scottish Student Primary Teachers' Levels of Mathematics Competence and Confidence for Teaching Mathematics: Some Implications for National Qualifications and Initial Teacher Education. *Journal of Education of Teaching*, 34 (2), 93-107.
- Karaca, E. (2004). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- Karagöz, H. (2005). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Fen Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları ve Alan Bilgisi Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karacakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 343-362.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, Y. ve Diğerleri (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Kaya, S. (2002). *Ortaöğretim Fizik Dersi Optik Konuları Öğretim Programını Geliştirme Üzerine Bir Çalışma (Işık, Işığın Yansıması, Işığın Kırılması, Prizmalar, Aynalar, Mercekler, Dalga Hareketi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırcıoğlu, Ç. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersi Öğretimine İlişkin Bilgi Düzeyleri, Öz Yeterlilik Algıları ile Tutumlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Klassen, R., M. ve Chiu, M., M. (2011). The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114–129.
- Lee, T., D. (2006). *Elementary School Educators' Perception of Needed Competencies, Beyond Those Taught in a Teacher Education Program, to be Effective Elementary School Teachers in Taiwan*. Unpublished Doctoral Dissertation. Idaho: Idaho State University, Human Resources Training and Development.

- McDonnough, J., T. ve Matkins, J., J. (2008). The Role of Field Experience in Elementary Preservice Teachers' Self-Efficacy and Ability to Connect Research to Practice. *School Science and Mathematic*, 110 (1), 13-23.
- MEB, (2006a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- MEB, (2006b). *Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- MEB, (2006c). *Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- MEB, (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Arı Yayıncılık.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden ve Diğerleri, (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.
- Öztürk, N. (2007). *Türkçe Öğretimi*. Fatma Bölükbaşı (Ed.). İstanbul: Arı Matbaacılık
- Pantic, N. ve Wubbels, T. (2010). Teacher Competencies as a Basis for Teacher Education – Views of Serbian Teachers and Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*. 26, 694-703.

- Pesen, C. ve diğerkleri (2003). Öğretmen Adaylarının Yetenek ve İlğileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Plath, K. ve Perry, H. (1971). Allen, D. W. Seifman, E. (Ed.) *The Teacher's Handbook*. Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Say, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanişları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schoon, K., J. ve Boone, W., J. (1998). Self-efficacy and Alternative Conceptions of Science of Preservice Elementary Teachers. *John Wiley & Sons, Inc. Sci Ed*, 82, 553-568.
- Semerci, N. ve Yelken, T. (2010), İlköğretim Programlarındaki Ortak Temel Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 47-54.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye ile Karşılaştırılması- Türkiye’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu*, 143-156.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağcı, E. ve Üstündağ, T. (2009). Elementary School Teachers’ Self-Efficacy Beliefs: A Turkish Case [İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanişları: Türkiye Örneği]. *Humanity&Social Science Journal*, 4 (2), 164-171.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schunk, D., H., ve Hanson, A. , R. (1985). Peer Models: Influence on Children's Self-Efficacy and Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 77(3), 313-322.

- Sıvacı, S. Y. (2003). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Alan ve Meslek Bilgisi Yeterlikleri ile Derse Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sprague, R., E. (2008). *A Correlational Study of California High School Mathematics Teacher Qualifications and Student Performance*. Unpublished Doctoral Dissertation. Minnesota:Walden University, Mathematic Education.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taba, H. (1965). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Braca and World.
- Taşkın, A. (2010). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Öğretme Ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri-Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme Ve Değerlendirme Yeterlikleri)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşkın, Ç., Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik İnançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63-75.
- TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tuchman, E. ve Isaacs, J. (2011). The Influence of Formal and Informal Formative Pre-Service Experiences on Teacher Self-Efficacy. *Educational Psychology*, 1–21.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Woolfolk, A. (1980). *Educational Psychology for Teachers*. New Jersey: Engelwood Cliffs.

Yavuz, D. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Üst Bilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yürekli, Ü., B. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zimmerman, B., J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 82-91.

<http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlikler/sinif%20ogretmeni%20ozel%20alan%20yeterlikleri.pdf> (26. 06. 2010 tarihinde alınmıştır).

[http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/Öğretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitabi\\_genel\\_yeterlikler\\_parca\\_2.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabi_genel_yeterlikler_parca_2.pdf) (26. 06. 2010 tarihinde alınmıştır).

[www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr) (15.11.2010 tarihinde alınmıştır).

[http://oyegm.meb.gov.tr/egitim/aol\\_tanitim.htm](http://oyegm.meb.gov.tr/egitim/aol_tanitim.htm) (15.06.2011 tarihinde alınmıştır).

## Ek 1: Anket Formu

Değerli Sınıf Öğretmeni Adayları,

Bu ankette, Türkçe Öğretimi yeterlik düzeyinize ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmış 43 madde bulunmaktadır. Lütfen, lisans öğreniminiz boyunca almış olduğunuz Türkçe Öğretimi derslerini ve İlköğretim Türkçe programını dikkate alarak, her bir maddenin ifade ettiği yeterliği dikkatlice okuyup, yanıtınıza en uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda içtenlikle yanıtlamanız araştırma açısından büyük bir önem taşımaktadır. Anketteki tüm soruları cevaplamanız beklenmektedir.

Verilen cevaplar toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle anketin üzerine isim yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

İlkay AŞKIN

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

ilkayaskin@hotmail.com

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

#### 1. Cinsiyetiniz

- ☐ 1. Kadın  
☐ 2. Erkek

#### 2. Mezun olduğunuz lise türü

- ☐ 1. Genel Lise  
☐ 2. Öğretmen Lisesi/ Anadolu Öğretmen Lisesi  
☐ 3. Süper Lise/ Fen Lisesi/ Anadolu Lisesi/Özel Lise  
☐ 4. Meslek Lisesi  
☐ 5. Başka Belirtiniz: (.....)

#### 3. Öğrenim gördüğünüz üniversite

- ☐ 1. Hacettepe Üniversitesi  
☐ 2. Kastamonu Üniversitesi

#### 4. Genel akademik başarı ortalamanız

.....

|                                                                                                                                                                                                                                                                            | Çok<br>Yeterli (5) | Yeterli (4) | Kısmen<br>Yeterli (3) | Yetersiz<br>(2) | Çok<br>Yetersiz<br>(1) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------|-----------------------|-----------------|------------------------|
| <b>Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenlemeye İlişkin Yeterlikleriniz</b>                                                                                                                                                                                             |                    |             |                       |                 |                        |
| 1) Öğretme-öğrenme sürecini, öğrencilerin öğrenme özelliklerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre planlayabilme                                                                                                                                                                | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 2) Öğretme-öğrenme sürecinde kullanacağı öğretim stratejilerine uygun, sınıf içi fiziksel düzenlemeleri yapabilme                                                                                                                                                          | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 3) Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini geliştiren, okul dışı öğretme-öğrenme ortamları düzenleyebilme                                                                                                                                                               | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 4) Öğretme-öğrenme sürecinde kullanacağı, var olan materyalleri zenginleştirebilme                                                                                                                                                                                         | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 5) Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılması amacıyla, özgün materyaller hazırlayabilme                                                                                                                                                                                       | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 6) Türkçe öğretimi alanındaki teknolojik kaynakları, öğretme-öğrenme sürecine uygun olarak seçebilme                                                                                                                                                                       | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 7) Öğrencilerin Türkçe öğreniminde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları etkin kullanmalarını sağlamak üzere plan yapabilme                                                                                                                                             | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 8) Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla; problemi anlama, çözüm için plan yapma, planı uygulama ve sonuçları değerlendirme basamaklarını içeren etkinlikler hazırlayabilme                                                                         | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 9) Öğrencilerin yorumlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler planlayabilme                                                                                                                                                                | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 10) Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bireysel veya grup etkinlikleri hazırlayabilme                                                                                                              | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 11) Meslektaşları ile iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleyebilme (Bir yazarı okula davet etme, öğrencileri kitap fuarına götürme, vb.)                                                    | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 12) Atatürkçülük, Türk Dili ve ulusal değerlerle ilgili etkinliklerin düzenlenmesinde; ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilme                                                                                                                       | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 13) Meslektaşlarıyla işbirliği yaparak, geçerli ve güvenilir ölçme-değerlendirme araçları tasarlayabilme                                                                                                                                                                   | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 14) Öğrencilerin dil gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek için, uygun ölçme ve değerlendirme stratejileri belirleyebilme (Söylenen bir cümlede anlamı bozan kelimeyi bularak, bu kelimenin yerine doğrusunu kullanmaları istemek, tekerleme yarışmaları yaptırmak, vb.) | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| <b>Öğretimin Gerçekleştirilmesine (Öğretme-Öğrenme Süreci) İlişkin Yeterlikleriniz</b>                                                                                                                                                                                     |                    |             |                       |                 |                        |
| 15) Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmasını sağlayacak örnekleri kullanabilme                                                                                                                                                                                   | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 16) Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme                                                                                                                                                                             | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |
| 17) Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenlemelerini sağlayabilme                                                                                                                                                         | (5)                | (4)         | (3)                   | (2)             | (1)                    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Çok Yeterli (5) | Yeterli (4) | Kısmen Yeterli (3) | Yetersiz (2) | Çok Yetersiz (1) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------|--------------------|--------------|------------------|
| 18) Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme (çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, vb. becerilerini geliştirecek etkinlikler) | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 19) Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme                                                                                                                                                                                          | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 20) Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmalarına yönelik çeşitli etkinlikleri uygulayabilme (kitap okuma saatleri oluşturmak, vb.)                                                                                                                                                  | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 21) Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsat sağlayabilme (şiir, hikâye, sohbet, vb.)                                                                                                                                       | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 22) Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları eserleri, okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmalarını sağlayabilme                                                                                                                                                                             | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 23) Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kaynak kişilerden, öğretme-öğrenme süreci içerisinde yararlanabilme                                                                                                                                                                                   | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 24) Atatürk ve Türk Büyükleri'nin, Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerinden, öğretme-öğrenme süreci içerisinde yararlanabilme                                                                                                                                         | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 25) Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla, seminer, konferans, panel, münazara gibi okul içi ve dışı çeşitli ortamlara katılımlarını sağlayabilme                                                                                                                              | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 26) Öğrencilerin Türkçe öğretiminde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları etkin kullanmalarını sağlayabilme                                                                                                                                                                              | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| <b>Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirmeye (Öğretimi Değerlendirme) İlişkin Yeterlikleriniz</b>                                                                                                                                                                               |                 |             |                    |              |                  |
| 27) Öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyebilme                                                                                                                                                                  | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 28) Türkçe öğretiminde, öğrencilerin, öğretme-öğrenme süreci sırasındaki dil gelişimlerini izlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapabilme                                                                                                                                                | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 29) Türkçe öğretiminde, öğrencilerin, öğretme-öğrenme süreci sonundaki durumlarını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapabilme                                                                                                                                                     | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 30) Öğrencilerin kendi konuşma becerilerini değerlendirmelerini sağlayabilme                                                                                                                                                                                                                | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 31) Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanabilme                                                                                                                                | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 32) Öğrencinin dil gelişiminde hangi düzeyde olduğunu ve neler yapabildiğini ayrıntılı olarak yorumlama ve raporlaştırabilme                                                                                                                                                                | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |
| 33) İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre; öğretme-öğrenme ortamını, kullanılan ölçme araçlarını, kullanılan öğretim stratejilerini ve öğretimin verimliliğini değerlendirebilme                                                                                                         | (5)             | (4)         | (3)                | (2)          | (1)              |

|                                                                                                                                                                                  | <b>Çok<br/>Yeterli (5)</b> | <b>Yeterli (4)</b> | <b>Kısmen<br/>Yeterli (3)</b> | <b>Yetersiz<br/>(2)</b> | <b>Çok<br/>Yetersiz<br/>(1)</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------|-------------------------------|-------------------------|---------------------------------|
| <b>34)</b> İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre, Türkçe programının etkililiğini değerlendirebilme                                                                           | (5)                        | (4)                | (3)                           | (2)                     | (1)                             |
| <b>35)</b> Öğretim stratejilerini, öğretme-öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini, elde ettiği değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenleyebilme              | (5)                        | (4)                | (3)                           | (2)                     | (1)                             |
| <b>Türkçe Alanında Mesleki Gelişimi (Yaşam Boyu Öğrenme) Sağlamaya İlişkin Yeterlikleriniz</b>                                                                                   |                            |                    |                               |                         |                                 |
| <b>36)</b> Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya özen gösterebilme                                                                                                                 | (5)                        | (4)                | (3)                           | (2)                     | (1)                             |
| <b>37)</b> Sahip olduğu mesleki yeterlikleri değerlendirebilme                                                                                                                   | (5)                        | (4)                | (3)                           | (2)                     | (1)                             |
| <b>38)</b> Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerden, mesleki gelişimi sağlamak için yararlanabilme                                                             | (5)                        | (4)                | (3)                           | (2)                     | (1)                             |
| <b>39)</b> Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarında, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanabilme                                                                   | (5)                        | (4)                | (3)                           | (2)                     | (1)                             |
| <b>40)</b> Türkçe dersi ile ilgili teknolojik kaynakları, öğrenciyle, meslektaşlarıyla, yöneticilerle, ailelerle ve uzmanlarla etkili iletişim ve iş birliği içinde kullanabilme | (5)                        | (4)                | (3)                           | (2)                     | (1)                             |
| <b>41)</b> Türkçe öğretimine uygun materyalleri geliştirme konusundaki bilgi ve deneyimlerini, okul içerisindeki diğer kişilerle paylaşabilme                                    | (5)                        | (4)                | (3)                           | (2)                     | (1)                             |
| <b>42)</b> Türkçe öğretiminde kullanılabilecek, ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşabilme                                          | (5)                        | (4)                | (3)                           | (2)                     | (1)                             |
| <b>43)</b> Yazılı, görsel ve sözel materyalleri hazırlarken, Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları konusunda meslektaşlarına rehberlik edebilme                                  | (5)                        | (4)                | (3)                           | (2)                     | (1)                             |

## Ek 2: Görüşme Formu

### GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıf öğretmeni olduğunuzda *Türkçe derslerini* etkili bir şekilde işleyeceğinizi düşünüyor musunuz? Kendinizi hangi beceriler açısından *yeterli*, hangi beceriler açısından *yetersiz* olarak değerlendirirsiniz? Başka bir deyişle, sınıf öğretmeni olarak atandığınızda Türkçe dersi öğretim programını uygulama ve etkili bir Türkçe dersi işleme açısından kendinizde yeterli ve yetersiz gördüğünüz yönler nelerdir? Sizce bu durum, hangi etmenlerden kaynaklanmaktadır? *Lisans programında aldığınız dersler açısından da düşünürseniz* neler söyleyebilirsiniz? Bu soruyu cevaplarken aşağıdaki becerileri göz önüne alabilirsiniz.

1. Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme
2. Türkçe öğretimini gerçekleştirme (öğretme-öğrenme süreci)
3. Öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme (öğretimi değerlendirme)
4. Türkçe alanında mesleki gelişimi (yaşam boyu öğrenme) sağlama

2. Sınıf öğretmeni adayı olarak lisansta almış olduğunuz *Türkçe Öğretimi dersinin* size hangi bilgi ve becerileri ne derecede kazandırdığını düşünüyorsunuz? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?

### Ek 3: İzinler

6

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**GENEL SEKRETERLİK**

**YAZI İŞLERİ MÜDÜRLÜĞÜ**  
06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon: 0 (312) 305 1008-1039 • Faks: 0 (312) 310 5552  
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr

İlkay Askin  
29.03.11

Sayı: B.30.2.HAC.0.70.01.00/ 433-1059

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,**

İlgi: 28.02.2011 tarih ve 200/1033 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğretim üyelerinden **Yrd.Doç.Dr. Melek DEMİREL**'in sorumluluğunda yürütülen "**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterlilikleri**" konulu 410.01-795 başvuru nolu çalışma, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **25 Mart 2011** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

  
 Prof. Dr. Sevil GÜRGAN  
 Rektör a.  
 Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

İbrahim

T.C.  
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

26 Nisan 2011

Sayı : B.30.2.KAS.0.36.20.00 / 669  
Konu : İzin

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞINA

İlgi : 18.04.2011 tarih ve 86 sayılı yazınız.

Bölümünüz öğretim elemanlarından Arş.Gör.İlkay AŞKIN'ın Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıf öğrencilerine anket uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nüket TÖR

|                        |            |
|------------------------|------------|
| KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ |            |
| KAYIT                  | 26.04.2011 |
| HAVALE                 | 169        |
| DOSYA NO               | —          |
| GİZLİ                  | —          |

*İlgi: Arş. Gör. İlkay Aşkin*  
*İzlenim*

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: İlkay AŞKIN  
Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara, 1987

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Başkent Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği  
Yüksek Lisans Öğrenimi: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı  
Bildiği Yabancı Diller: İngilizce  
Bilimsel Faaliyetleri: -

### İş Deneyimi

Stajlar: Öğretmenlik Uygulaması Dersi kapsamında Bağlıca İlköğretim Okulu (2009, Bahar)  
Okul Deneyimi II Dersi kapsamında Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla (2008, Sonbahar)  
Özel Eğitim Dersi kapsamında Saygı Özel Eğitim Merkezi (2007, Sonbahar)  
Okul Deneyimi I Dersi kapsamında Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla (2006, Bahar)  
Projeler: -  
Çalıştığı Kurumlar: Kastamonu Üniversitesi/ KASTAMONU  
Hacettepe Üniversitesi/ ANKARA

### İletişim

E-Posta Adresi: iaskin@kastamonu.edu.tr

Tarih: 29. 06. 2011