



İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Dil Becerilerini Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Mustafa Akdağ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
makdag@inonu.edu.tr

Hatice Yıldız
Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
hayildiz@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik düzeylerini belirlemektir. Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada, veriler anket yoluyla toplanmıştır. Bunun için MEB'in belirlediği Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nin bir boyutu olan Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik (DBGY) maddeleri anket formuna dönüştürülerek 67 birinci sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, DBGY alanındaki davranışları sık sık yerine getirdikleri anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bu görüşleri cinsiyet ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Çalışma sonucunda, alt sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerin DBGY'ne ilişkin görüşleri orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenlerinkinden daha düşük çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, öğretmen yeterlikleri, dil becerilerini geliştirme, öğretmen görüşleri

Primary First Grade Teachers' Views About Developing Students' Literacy Skills Proficiency

Abstract

The aim of this study is to determine the developing students' literacy skills proficiency levels of first grade teachers. In this descriptive study the data was collected by a questionnaire. For this, the Developing Literacy Skills Proficiency items (DLSP) which are developed by MEB and one dimension of Primary Teachers' Private Area Proficiencies have been transformed into a questionnaire. The questionnaire has been applied to 67 primary teachers. The determination of the sample group has done according to stratified sampling. At the end of the research it has been understood that the teachers implement the behaviours in DLSP frequently. When teachers' opinions do not differentiate according to their gender and seniority, they show significant differences according to schools' socioeconomic status. The teachers' opinions who works in a school with a lower socioeconomic status about DLSP are lower than the teachers who works in the schools which has middle and upper socioeconomic status.

Key Words: Primary teacher, teacher efficacy, developing literacy skills, teachers' views

Giriş

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler sonucu, bütün dünya ülkelerinin eğitim politikaları daha nitelikli insan yetiştirmeye odaklanmıştır. Bilginin yeniden ve sürekli üretildiği bilgi toplumunda, nitelikli insanı yetiştirecek öğretmenin nitelik ve statüsü de değer kazanmıştır. Bilgi toplumu olma yolunda hızla ilerleyen bir toplumda eğitimin ve bu alandaki personelin önemi ön plana çıkmıştır (Helvacı, 2007: 313).

“Eğitime duyulan gereksinimin hızla artmakta olduğu, buna karşın ülkeler içinde ve ülkeler arasındaki eşitsizliklerin ise giderek yayıldığı bir ortamda, bireylerin ve toplumların daha iyi, daha insancıl ve daha barışçıl bir geleceğe doğru yol almalarını sağlamak” (Yurdabakan, 2002: 63) için eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Tabii bu aşamada çocuklara kazandırılacak bilgi ve değerlerin öğretilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir.

Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetişmesi ve yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Celep, 2005: 25).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle bu mesleğe giren insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir. Bu amaçla, bir çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de uzun süredir öğretmenlik yeterlikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bunun için MEB, genel ve özel alan olmak üzere iki alanda öğretmen yeterlikleri oluşturmuştur. Genel yeterlikler bütün öğretmenlerin göstermesi gereken özellikler olarak düşünülürken, özel alan yeterlikleri, öğretmenin branşıyla ilgili sahip olması gereken yeterliklerdir.

Yeterlik geliştirme çalışmalarının amacına ulaşması ve öğretmenlerin de kendilerini bu doğrultuda geliştirebilmeleri, öğretmenlerin yeterlik düzeyinin ölçülmesine ve eksikliklerin giderilmesine bağlıdır. Literatürde öğretmen yeterlikleriyle ilgili bir çok çalışma yapılmıştır. Ancak, özel alan yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışma sayısı yok denecek kadar azdır, özellikle ilköğretim birinci sınıf öğretmenleriyle ilgili çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada, birinci sınıf öğretmenlerinin, dil becerilerini geliştirme yeterliklerine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen Yeterlikleri

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretmenlik yapacak kişilerin bir takım yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Yeterlik, bir işi yapabilmek için kişide bulunması gereken niteliklerdir. Öğretmen açısından düşünüldüğünde, öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları etkili bir şekilde yapabilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri, anlayış ve tutumlar kastedilmektedir (Şahin, 2007: 291). Başka bir ifadeyle öğretmen yeterliği, öğretmenin, öğrenci davranış ve başarısını etkileyen yetenekleri olarak tanımlanabilir (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett, 2007: 753).

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği, tutum, davranış, bilgi ve becerinin kazanılması, hizmet öncesinde öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi boyutlarında yetiştirilmelerini (Celep, 2005: 27) ve hizmet sonrasında da bu alandaki gelişime devam etmelerini gerektirmektedir. Bu alanların bir yordayıcısı olarak Milli Eğitim Bakanlığı, “genel kültür bilgi ve becerileri”, “özel alan bilgi ve becerileri” ve “eğitme-öğretme bilgi ve becerileri” (Şahin, 2007) yeterlik alanlarını oluşturmuştur.

Ülkemizde ilköğretim öğretmenlerinin alanlarına yönelik 16 özel alan yeterlikleri oluşturulmuştur. 2004 yılında ön taslak olarak hazırlanan Özel Alan Yeterlikleri, Mayıs 2008 ve Haziran 2008 tarihlerinde düzenlenen çalıştaylarda geliştirilerek, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına sunulmuş ve Bakanlık Makamının 4 Haziran 2008 ve 25 Temmuz 2008 tarihli onayları ile yürürlüğe girmiştir (MEB, 2008a). Özel alan yeterlikleri de genel alan yeterliklerinde olduğu gibi ana yeterlikler, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve alt yeterliklere ait performans göstergelerinden oluşmaktadır. Performans göstergelerinden kastedilen “yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek ölçülebilir/gözlenebilir davranışlar”dır (MEB, 2008a). Özel alan yeterliklerine ait performans göstergeleri temel (A1), orta (A2) ve üst (A3) düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Öğretmenler;

- *Temel Düzeyde*, dersini yeterli kuramsal bilgi ile öğretim programı doğrultusunda uygular. Uygulamalarında öğrenme kaynaklarını, materyallerini, yöntem ve tekniklerini, öğrenme etkinliklerini kullanırken öğrenci ihtiyacının farkındadır. Meslektaşlarıyla paylaşımında bulunur, görüş alışverişi yapar ve gerektiği durumlarda destek alır.

- *Orta düzeyde*, öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini dikkate alarak gelişim düzeylerine göre öğretim stratejilerini çeşitlendirir. Uygulamalarında öğrenme kaynaklarını, materyallerini, yöntem ve tekniklerini, öğrenme etkinliklerini öğrenci ihtiyacı doğrultusunda uyarlayarak kullanır. Öğrenci öğrenmesini geliştirici etkinliklerde okul toplumu ile işbirliği yapar.

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

Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri: Özel alan yeterliklerinden birisi de Sınıf Öğretmenliği özel alan yeterlikleridir. Bu yeterliği oluşturan alanlar şu şekildedir: Öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim, izleme ve değerlendirme, bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler, sanat ve estetik, dil becerilerini geliştirme, bilimsel ve teknolojik gelişim, bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme ve beden eğitimi ve güvenlik.

Dil becerilerini geliştirme yeterlik alanı: Sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerinden biri olan dil becerilerini geliştirme yeterlikleri, dört alt yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu alanlara ait temel (A1), orta (A2) ve ileri (A3) düzeydeki performans göstergelerinden bazıları şöyledir:

A1 düzeyinde genel olarak Türkçe'yi kuralına uygun kullanmaya yönlendirme, kitap okumayı sevdirmeye, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlama gibi yeterlikler ön plana çıkmaktadır. A2 düzeyinde öğretim sürecinde Türkçenin doğru ve etkili kullanıldığı örnekleri seçme, farklı dinleme/izleme yöntem ve teknikleri kullanma, öğrencileri beden dilini etkili kullanmaları için teşvik etme, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri sınıf ortamına davet etme gibi yeterlikler vurgulanmaktadır. A3 düzeyinde ise öğrencilere yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri değerlendirme becerisi kazandırma, öğrencilerin kendi dinleme veya izleme becerilerini değerlendirmesini sağlama, Türkçenin doğru ve etkin kullanılması konusunda ve kitap okuma alışkanlığı kazandırılması konusunda meslektaşları ve velilerle işbirliği yapması vurgulanmaktadır.

Literatürde öğretmen yeterlikleriyle ilgili yapılmış bir çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin; Akpınar, Turan ve Tektaş (2004) öğretmen adaylarının görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Bunun için araştırmacılar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen standartları anket haline getirmiştir. Hazırlanan anket formu Fırat Ün. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmen adayları, sınıf öğretmenlerinin genel kültür düzeyini yeterli, özel alan bilgilerini ise orta düzeyde yeterli bulmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları sınıf öğretmenlerini kendini geliştirme; öğrenciyi tanıma; planlama, uygulama ve öğrenci başarısını ölçme-değerlendirme; temel becerileri geliştirme ve öğrenme için olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilme; rehberlik; okul dışı etkinlikler; ders dışı etkinliklerde bulunma; okul ve çevreyi geliştirme boyutlarında “yeterli”; öğretim materyali kullanma ve geliştirme düzeyleri ile özel öğretim yeterlikleri boyutunda “orta” düzeyde yeterli bulmaktadır. Bu bulgular ışığında araştırmacılar, görev başındaki öğretmenlerin çeşitli alanlardaki yeterlikler bakımından hizmet içi eğitime tabi tutulmasını ve öğretmen yeterlik ve niteliklerinin uluslararası kriterler de dikkate alınacak şekilde açık ve net bir şekilde tanımlanmasını önermektedir.

Gelen ve Özer (2008)'in öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşlerini aldıkları araştırmalarında, öğretmen adaylarının hem genel olarak değerlendirildiğinde, hem de altı alt başlıklar (kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim; öğrenciyi tanıma; öğrenme ve öğretme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi) bazında değerlendirildiğinde, öğretmenlere oranla daha yüksek derecede yeterliklere sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bunun nedenini, öğretmen adaylarının daha idealist olmalarına ve henüz mesleğe başlamamış olan adayların meslekle kendi niteliklerini karşılaştırdıklarında kendilerini mesleğin gereklerini yerine getirebilecek niteliklere sahip kişiler olarak gördüklerine bağlamaktadır.

Yılmaz ve Çokluk-Bölceoğlu (2008) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, öğretmenlerin “öğretimin yeterliği” konusunda kendilerini çok yeterli; “kişisel yeterlik” faktöründe ise orta derecede yeterli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar “öğretim yeterliği” boyutuyla ilgili ortalama puanın yüksek çıkmasını, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilere, aldıkları eğitime, öğretim yöntem ve tekniklerine, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik



inançlarının da yüksek düzeyde olduğuna bağlamaktadırlar. Yine bu araştırmada öğretim yeterliği ve kişisel yeterlik faktörlerindeki görüşler arasında cinsiyete ve bransa göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bilgi toplumunun gerekleri öğretmenin görev alanını okul ve sınıf sınırlarının dışına taşımaktadır. Bugün geline nokta öğretmenliğin öneminin ne derecede olduğunu tespit etmenin yanında öğretmenlerin hangi işlevlerle donatılması, ne tür bilgi ve becerileri ne için ve nasıl kullanacağını belirlemek önemlidir (Özkan, 2004). Bu görüşten hareketle yapılan bu çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin dil becerilerini geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, kıdem ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Öğretmenlerin rollerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri için sahip olmaları gereken özelliklerin belirlenmesi birçok açıdan yarar sağlayabilir. Öğretmenlerin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan ölçütler takımı, öğretmenin başarısını belirlemenin yanı sıra onlara görev ve sorumluluklarını da hatırlatmada yardımcı olacaktır. Ayrıca genel anlamda bir öğretmenin sahip olması istenen özellik ve becerilerin belirlenerek görev yapan öğretmenlerin bu ölçütler çerçevesinde değerlendirilmesi öğretmenlik mesleğinin arzu edilen düzeye getirilmesini sağlayacaktır. Bu aşamada öğretmenlerin kendisi, okul yöneticileri, müfettişler ve gözlem yapan aday öğretmenler bu konuda veri sağlanabilecek kaynaklardır. Bu çalışmada veri kaynağı olarak öğretmenlere başvurulmuş ve DBGY'ne ilişkin algıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin DBGY'ne ilişkin algılarını ölçmeye çalışan betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma, var olan bir durumun betimlenmesi ve araştırma konusunun kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı durumlarda kullanılan çalışma türüdür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılı I. döneminde Sivas ili merkez ilçesinde bulunan 76 ilköğretim okulunun birinci sınıflarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Sivas kentinden "oranlı küme örnekleme" yöntemiyle seçilen okullardaki birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Oranlı küme örnekleme işlemi, önce evren kendi içinde daha benzeşik özellikleri olan alt evrenlere ayrılır. Her alt evrenin örnekleme girme şansı, bütün içindeki oranlarını yansıtacak eşitlikte olur. Bu şekilde gerçekleştirilen oranlı küme örnekleme, daha temsili bir örneklem oluşturduğu kabul edilir (Karasar, 2007). Oranlı küme örnekleme için evren, önce, araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen "sosyo-ekonomik düzey" değişkenine göre "üst", "orta" ve "alt" olmak üzere üç alt evrene ayrılmıştır. Daha sonra her bir alt evrenden, o alt evrenin bütün içindeki oranını yansıtacak şekilde ilköğretim okulu seçilmiştir.

Bunun için alt sosyo-ekonomik düzeyden 7, orta sosyo-ekonomik düzeyden 17 ve üst sosyo-ekonomik düzeyden de 6 okul araştırma kapsamına alınmıştır. Bu okullardan toplam 67 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerin 13'ü alt sosyo-ekonomik düzeydeki



okullarda, 41'i orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ve 13'ü de üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak öğretmenlere iki bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin birinci bölümü öğretmenin görev yaptığı okul, cinsiyeti, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi (kıdem) sorularından oluşan “Kişisel Bilgiler” bölümüdür.

Anketin ikinci bölümünde ise öğretmenlerin DBGY' ne yönelik sorular bulunmaktadır. Bu soruların oluşturulmasında, MEB'in (2008c) belirlediği Özel Alan Yeterliklerinden “Sınıf Öğretmenliği Yeterlikleri” arasında yer alan “Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanı” esas alınmıştır. Söz konusu yeterlik alanı; “öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme”, “öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme”, “Türkçe'nin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme”, “Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme” dört alt yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu alt yeterlik alanlarında sırasıyla 7, 6, 3, 3 adet performans göstergeleri bulunmaktadır.

Anketin uygulandığı zaman itibarıyla öğrenciler ilk okuma yazma aşamasındadır. İlk okuma yazma öğretimi; ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme (sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metinler oluşturma) ve okuryazarlığa ulaşma aşamalarından oluşur. Eğitim Bilimleri alanında çalışan bir alan uzmanının görüşleri alınarak, öğrenciler tam anlamıyla okur yazarlığa ulaşmadıkları için, “Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme” alt yeterliğinde bulunan “Öğrencilerin, dil bilgisi ve yazım kurallarına uygun olarak kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlar.”, “Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsatlar sağlar.”, “Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları eserleri, okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları, yayınlamaları konusunda onlara rehberlik eder” yeterlikleri anketten çıkarılmış, araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Böylece, bu alt boyuttaki madde sayısı altıdan üçe inmiştir. Daha sonra toplam 16 maddeden oluşan anket üniversitede görev yapmakta olan bir Türk dili uzmanına incelettirilmiştir, ayrıca, farklı ilköğretim okullarında görev yapan sekiz sınıf öğretmenine uygulanmış, bunlardan gelen bilgiler doğrultusunda yanlış ve eksik anlamaların söz konusu olduğu maddeler düzeltilmiştir. Oluşturulan anket, “Her Zaman”, “Sık sık”, “Arasına”, “Çok Seyrek”, “Hiçbir Zaman” seçeneklerinden oluşan beşli likert tipindedir. Anket maddelerine verilen cevaplar “her zaman” dan “Hiçbir zaman”a 5'den 1'e doğru puan verilerek kodlanmıştır. Soruların seçenekleri ve verilerin yorumlanmasında esas alınan puan aralıkları 1.00-1.80 “Hiçbir Zaman”, 1.81-2.60 “Çok Seyrek”, 2.61-3.40 “Ara Sıra”, 3.41-4.20 “Sık Sık” ve 4.21-5.00 “Her Zaman” şeklinde belirlenmiştir. Ankette, “Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme” alt boyutunda 7; “Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme” alt boyutunda 3; “Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme” alt boyutunda 3; “Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme” alt boyutunda da 3 olmak üzere toplam 16 madde yer almaktadır.

Uygulama sonucunda anketin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alpha değerleri; “Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme” alt boyutu için .65; “Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme” alt alanı için .75; “Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme” alt alanı için .59; “Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme” alt alanı için .66 ve anketin bütününe ilişkin Cronbach alpha katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar kullanılan anketin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin DBGY’ne verdikleri yanıtların dağılımını göstermek amacıyla frekans ve yüzde tablosu kullanılmış, her yeterlik alanının toplam aritmetik ortalaması hesaplanarak o alana ait yeterlik algı puanı bulunmuştur. İki ve daha fazla grup ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerin (t testi, F testi) kullanım varsayımlarından biri olan örneklem gruplarının normal dağılım göstermesi Kolmogorov-Smirnov testi ile, varyansların eşitliği ise Levene testi ile kontrol edilmiştir (Ergün, 1995: 64). Ayrıca, grup ortalamalarının karşılaştırılmasında grup örneklem büyüklüklerinin küçük olmasının ($n \leq 10$) parametrik test varsayımlarını büyük olasılıkla bozduğu (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007: 55) da dikkate alınarak cinsiyet değişkeni ile ilgili karşılaştırmalarda t testi, kıdem ve okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenleri ile ilgili karşılaştırmalarda parametrik olmayan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 13.0 programından yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde anketten elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Her bir yeterlik boyutuna ilişkin veriler tablolaştırılıp, öğretmenlerin yanıtları literatürdeki bulgular ışığında açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin yanıtlarının cinsiyet, kıdem ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren testlere yer verilmiştir.

İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerilerini Geliştirebilme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme yeterliklerine ilişkin görüşleri Tablo 1’de verilmiştir. Tablo verilerine göre, öğretmenlerin tamamına yakını (% 97) öğretim sürecinde yararlandığı tüm etkinlikleri Türkçe’nin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçmekte ($\bar{x} = 4.57$) ve öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederken Türkçeyle ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendirmektedir. Nitekim, bu maddelerin aritmetik ortalamaları da ($\bar{x} = 4.57$, $\bar{x} = 4.55$) “her zaman” aralığında olup diğer maddelerin ortalamasından daha yüksektir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerilerini Geliştirebilme Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Her Zaman	Sık sık	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman	— X
-----------	---------	----------	------------	--------------	--------



Performans Göstergeleri	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretim sürecinde yararlanacağım tüm örnekleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçerim.	40	59.7	25	37.3	2	3.0	-	-	-	-	4.57
Öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederken Türkçeyle ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendiririm.	40	59.7	24	35.8	3	4.5	-	-	-	-	4.55
Öğrencilere Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları için yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri değerlendirme becerisi kazandırmaya çalışırım.	23	34.3	35	52.2	8	11.9	1	1.5	-	-	4.19
Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı dinleme/izleme yöntem ve teknikleri kullanırım.	19	28.4	37	55.2	11	16.4	-	-	-	-	4.12
Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi dinleme veya izleme becerilerini değerlendirmesini alışkanlık haline getirmelerini sağlarım.	16	23.9	31	46.3	19	28.4	1	1.5	-	-	3.92
Öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini kullanmalarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenlerim.	10	14.9	26	38.8	30	44.8	1	1.5	-	-	3.67
Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek bunları sunmalarını sağlarım.	4	6.0	18	26.9	30	44.8	14	20.9	1	1.5	3.15
Ağırlıklı Ortalama											4.02

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, genel ilkelerinin (b) bendinde: “İlköğretim okullarının bütün sınıflarında her derste ve her durumda, Türkçenin doğru ve güzel öğretilmesi, yazılması ve konuşulması temel hedeftir.” denir. İlköğretimin amaçlarının 4. maddesi (c) bendinde ise: “İlköğretim görmüş bir yurttaş; Türkçeyi doğru ve açık bir şekilde konuşur, okur ve yazar.” denilmektedir. İlköğretim okullarımızın Türkçe öğretim programının genel ve özel amaçları da özet olarak: Türkçenin “anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazı” ile ilgili davranışlarının kazandırılmasını öngörmektedir (Turan, 2002). 15. Milli Eğitim Şurası’nda “Her öğretmenin aynı zamanda bir Türkçe öğretmeni olduğu dikkate alınarak, eğitimin her alanında ve her düzeyinde Türkçenin, doğru ve eksiksiz olarak öğretilmesi ve kullanılması” (Kolaç, 2008: 435) gerekliliği belirtilmiştir. Öğretim programlarında ve mevzuatta Türkçenin doğru kullanımıyla ilgili bu kadar açıklamanın olması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında bu yeterliği

kazanıp uygulamasını zorunlu kılmıştır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin “her zaman” öğrencileri Türkçeyi doğru ve etkili kullanma konusunda yönlendirme bakımından kendilerini yeterli görmeleri beklenen bir sonuçtur. Turan (2002) yapmış olduğu bir çalışmada Türkçeyi doğru konuşma ve yazma görevinin genellikle sadece Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin görevi olarak görüldüğünü belirtmektedir. Araştırmanın bu boyutunda elde edilen bulgular da Turan’ın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini en az yeterli gördükleri madde, “Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek bunları sunmalarını sağlarım” maddesidir (Bakınız Tablo 1). “Her zaman” ve “sık sık” seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (% 32.9) bu maddede olumlu görüş belirtmişlerdir. Ayrıca, bu maddenin aritmetik ortalaması da ($\bar{x} = 3.15$) “ara sıra” aralığında yer almaktadır.

Çocuk okula başlamadan dinleme ve konuşma becerilerini belirli oranda edinmektedir. Bundan dolayı okula yeni başlayan çocuklara ağırlıklı olarak okuma-yazma eğitimi verilir. Oysa okula yeni başlayan çocuğun konuşması ailesinden ve çevresinden öğrendiği Türkçedir ve çoğu zaman da ağız özellikleri taşır. Bu nedenle “çocuklar okula başladıklarında zaten konuşabiliyorlar, o yüzden konuşma eğitimine gerek yoktur” şeklinde bir düşünceye sahip olmamak gerekir. Çocuklara dili doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırma sürecinde okulun önemli bir rolü vardır. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıftan itibaren konuşma becerisi üzerinde özenle durulmalıdır (Doğan, 2009: 186-189). Bu konuda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Eğer bulunulan çevrede çocuğun gelişim düzeyine uygun söyleşi, münazara, tiyatro gibi etkinlikler çok fazla gerçekleşmiyorsa böyle durumlarda öğretmen öğrencilerine sık sık konuşma etkinliği yaptırarak onlara topluluk karşısında konuşma alışkanlığı kazandırmaya çalışmalıdır (Uçgun, 2007: 61).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme yeterlikleri” puanlarına ilişkin ağırlıklı ortalaması ($\bar{x} = 4.02$) dikkate alındığında, öğretmenlerin bu alandaki davranışları “sık sık” yerine getirdikleri söylenebilir (Bakınız Tablo 1).

İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirebilme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme yeterliklerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirebilme Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Performans Göstergeleri	Her Zaman		Sık sık		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	



Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenlerim.	37	55.2	25	37.3	5	7.5	-	-	-	-	4.48
Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmalarına yönelik çeşitli etkinlikleri düzenli bir şekilde uygularım	29	43.3	27	40.3	8	11.9	3	4.5	-	-	4.22
Ebeveynler ve meslektaşlarımla işbirliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlerim.	14	20.9	22	32.8	20	29.9	7	10.4	4	6.0	3.52
Ağırlıklı Ortalama											4.07

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (% 92) kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenlemeyi; yine öğretmenlerin çoğunluğu (% 84) kitap okuma alışkanlığı kazandıracak çeşitli etkinlikleri düzenli olarak uygulamayı ya “her zaman” ya da “sık sık” yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu maddelerin aritmetik ortalamaları sırasıyla $\bar{x} = 4.48$ ve $\bar{x} = 4.22$ bulunmuştur. Bu boyutta yer alan üç maddenin ağırlıklı ortalaması da $\bar{x} = 4.07$ 'dir (Bakınız Tablo 2). Kitap okuma alışkanlığını kazandırma ve geliştirme konusunda ilköğretimin önemi ve sorumluluğu çok büyüktür. Bu dönemde okuma alışkanlığı edinilmemişse, yetişkinlik döneminde bu alışkanlığın edinilmesi zorlaşır. Çocuğun eline renkli, resimli kitaplar verilmesi, kitaptan masal, hikaye, şiir, tekerleme ve bilmece okunması ilköğretim çocuğuna kitabın sevdirmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır (Keleş, 2006: 20, 33).

Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme boyutunda öğretmenler tarafından en az yerine getirilen davranış ebeveynler ve meslektaşlarla işbirliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleme”dir. Ancak öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre bu davranışın da “sık sık” yapıldığı görülmektedir ($\bar{x} = 3,52$). Bu bulguyla çelişen bir sonuç Şahin (2008)'in araştırmasında çıkmıştır. Şahin (2008)'in bu araştırmasında öğretmenlerin yarısından fazlası “Üniversite ile bilimsel işbirliği yapma” (% 52.6) ve “sınıf öğretmeni meslektaşları ile iletişim kurma” (% 52.1) konusunda kendilerini “yetersiz” görmektedir. Kanmaz, (2007: 83-84)'in öğretmenlere ses temelli cümle yöntemi hakkındaki görüşlerini sorduğu araştırmasında, araştırmaya katılan ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ailelere çok fazla iş düştüğünü belirterek, okulda yapılan çalışmaların evde de devam ettirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Çünkü öğretmenlere göre okuma yazma faaliyetleri bir süreçtir ve aile katılımı da bu süreci olumlu yönde etkileyebilecek önemli bir faktördür. Bu nedenle birinci sınıf öğretmenlerinin ebeveynler ve meslektaşlarla işbirliği konusuna daha fazla ağırlık vermesi gerekir. Çelenk (2003: 30) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin; “okul ile işbirliği içinde çocuğu ile ilgilenen velilerin okul başarısını olumlu yönde etkilediği, çocuğu yanlış bir yönlendirmeden korumak, öğretmen-aile çelişkisini önlemek amacıyla velilerin okul tarafından eğitilmelerinin gerekli

olduğu” görüşünde oldukları saptanmıştır. Yavuzer (2004: 46) de öğretmenin, aile ile işbirliği yaparak, özellikle çocuğun duyuşsal motor ve dil becerilerini geliştirmesinde onlardan yardım istemesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

“Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme” yeterlik alanı genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin bu boyuta ait yeterlik davranışlarını “sık sık” ($\bar{x} = 4.07$) yerine getirdikleri anlaşılmaktadır (Bakınız Tablo 2).

İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçenin Doğru, Etkili Kullanımı ve İletişim Açısından Model Olabilme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçenin doğru, etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme yeterliklerine ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Türkçenin Doğru, Etkili Kullanımı ve İletişim Açısından Model Olabilme Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Performans Göstergeleri	Her Zaman		Sık sık		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		\bar{X}
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
Konuşma ve yazı dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe sözcükler kullanmaya özen gösteririm.	39	58.2	18	26.9	9	13.4	1	1.5	-	-	4.42
Yazılı materyalleri hazırlarken Türkçenin doğru ve etkin kullanılması konusunda eğitim paydaşlarıma rehberlik ederim.	13	19.4	26	38.8	16	23.9	8	11.9	4	6.0	3.54
Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıf ortamına davet ederim.	6	9.0	8	11.9	18	26.9	20	29.9	15	22.4	2.55
Ağırlıklı Ortalama											3.50

Tablo 3’te yer alan verilere göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı (“her zaman” ve “sık sık” seçenekleri birlikte, toplam % 85.1) konuşma ve yazı dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe sözcükler kullanmaya özen gösterdiğini ifade etmiştir. “İlkokul çağı çocukları önce varlıkların karşılığı olan kelimeleri, daha sonra sırasıyla varlıkları niteleyen, varlıkların hareketini karşılayan ve varlıkları temsil eden, yerine geçen kelimeleri öğrenirler. İlk önce günleri sonra

ayları öğrenirler. Bundan dolayı öğretmen, ilk okuma yazma öğretim sürecinde seçeceği cümle ve kelimelere dikkat etmeli; soyut ve mecaz anlamlı kelimelere konuşmalarında fazla yer vermemelidir” (Calp, 2003’ten akt. Oçak: 2007: 56). Henüz somut işlemsel dönemde olan ilköğretim birinci sınıf öğrencisi soyut kelimeleri anlayamayacağı gibi kendine yabancı gelen kelimeleri de anlamakta güçlük çekecektir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin Türkçe olmayan kelimeleri kullanmama konusunda dikkatli davranması gerekmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin de “her zaman” bu şekilde davranış sergiledikleri söylenebilir ($\bar{x} = 4.42$).

Anketi yanıtlayan öğretmenlerin Türkçenin doğru, etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme yeterliklerindeki diğer cevaplarına bakıldığında, öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 58.2) yazılı materyalleri hazırlarken Türkçe’nin doğru ve etkin kullanılması konusunda paydaşlarına ya “her zaman” ya da “sık sık” rehberlik ettiğini; küçük bir kısmı da (toplam %20.9) Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıfa davet ettiğini belirtmiştir. Türkçenin doğru, etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme yeterlik alanına ilişkin ağırlıklı ortalamanın $\bar{x} = 3.50$ bulunması; bu boyuta ilişkin etkinliklerin genel olarak “sık sık” düzeyinde yerine getirildiğini göstermektedir (Bakınız tablo 3).

Öğretim sürecinde kendini sözlü olarak ifade etme, yöntem ve tekniklere uygun konuşma vb. kuralların ezberlenmesi ile konuşma becerisi geliştirilemez. Bunun için bol bol uygulama yapmak, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan konuşmacıları dinlemek, onları model almak için gayret sarf etmek gerekir (Özbay, 2005: 168). Bu nedenle öğretmenin güzel konuşan kişileri sınıfa davet etmesi, dil becerilerini formal yolla öğrenmeye yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri için iyi bir başlangıç ve geleceğe yapılmış bir yatırım olacaktır. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin bu önemli etkinliği “çok seyrek” düzeyinde ($\bar{x} = 2.55$) yerine getirdikleri söylenebilir.

İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Atatürk’ün Türk Dili ve Ulusal Değerlerle İlgili Düşünce ve Görüşlerini Öğretim Sürecindeki Uygulamalara Yansıtabilme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme yeterliklerine ilişkin görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Atatürk’ün Türk Dili ve Ulusal Değerlerle İlgili Düşünce ve Görüşlerini Öğretim Sürecindeki Uygulamalara Yansıtabilme Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Performans Göstergeleri	Her Zaman		Sık sık		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim süreci içerisinde yer veririm.	26	38.8	35	52.2	5	7.5	1	1.5	-	-	4.28



Öğrencilerin Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerini içselleştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlerim.	10	14.9	35	52.2	15	22.4	5	7.5	2	3.0	3.69
Atatürk'ün Türk dili ve Ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparım.	7	10.4	20	29.9	27	40.3	11	16.4	2	3.0	3.28
Ağırlıklı Ortalama											3.75

Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtılma yeterlik alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin tamamına yakını (toplam % 91) öğretim süreci içerisinde Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine yer verme etkinliğini; yarıdan fazlası da (toplam % 67.1) öğrencilerin Atatürk'ün Türk dili ile ilgili görüşlerini içselleştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleme işini “her zaman” ya da “sık sık” yaptıklarını belirtmektedirler.

İlköğretim birinci sınıfta Atatürk ile ilgili konulara Türkçe ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yer verilmiştir. İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı ve öğrenci kitabı incelendiğinde, Atatürk'ün Türk dili ile ilgili görüşlerine yer verilen kazanım ya da etkinlik bulunmadığı görülmektedir. Birinci sınıf Türkçe dersinde Atatürkçülük konularına ikinci tema olan “Atatürk” temasında yer verilmiştir. Burada Atatürk'ün hayatı, ailesi, çocukluğu, çocukluk anıları, Atatürk'ün iyi kalpliliği konularına değinilmiştir (Erol, Bingöl, Yalçın, Demiroğlu, Irmak ve Ceylan, 2008: 108, 253). Hayat Bilgisi dersinde yer verilen Atatürkçülükle ilgili konular ise şunlardır (MEB, 2005: 53-54): Atatürk'ün kişiliği (vatan ve millet sevgisi), Atatürk'ün hayatıyla ilgili olaylar (doğum yeri ve tarihi, ailesi, ölüm yeri ve tarihi), Türk milletinin Atatürk'ün önderliğinde bir çok hak ve hürriyetlere kavuşması, Atatürk ile ilgili anılar (Kemal adını alması). Dolayısıyla, İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında Atatürk'ün Türk dili ile ilgili görüşlerine yer verilmemesine rağmen, öğretmenlerin Atatürk'ün bu konudaki görüşlerine öğretim sürecinde yer verdiklerini belirtmeleri; anket maddesindeki sorunun Atatürk'ün Türkçeye ilgili görüşleri yerine; genel olarak Atatürk ile ilgili etkinliklere yer verme olarak algılanıp buna göre cevaplamalarından kaynaklanabilir.

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin toplam % 40.3'ünün Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaptığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler bu yeterlik maddesini “ara sıra” ($\bar{x}=3.28$) yerine getirdiklerini düşünmektedir. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtılma yeterlikleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bu alana ait yeterlik göstergelerini “sık sık” ($\bar{x}=3.75$) yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin DBGY'ne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı

Ankete katılan öğretmenlerin dil becerilerini geliştirme alanı yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre DBGY Görüşlerine Ait t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Bay	44	3.90	.45	65	.379	.706
Bayan	23	3.86	.48			

Tablo 5 incelendiğinde, bay öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=3.90$), bayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=3.86$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, aradaki fark, yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(65)}=.379$, $p>.05$). Bu durum, bay ve bayan öğretmenlerin dil becerilerinin geliştirilmesi konusundaki yeterlik algılarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bu konuda bay ve bayan öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin DBGY'ne İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılığı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dil becerilerini geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre DBGY Görüşlerine Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
6-10 yıl	15	26.73			
11-15 yıl	22	37.32			
16-20 yıl	8	39.19	4	4.415	.353
21-25 yıl	7	27.36			
26 yıl ve üzeri	15	36.73			

Tablo 6'daki verilere göre, öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır [$\chi^2_{(4)}=4.415$, $p>.05$]. Bu durum, farklı kıdemlerde olan öğretmenlerin, öğrencilerde dil becerilerinin geliştirilmesi konusundaki yeterlik düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin DBGY'ne İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılığı

Ankete katılan öğretmenlerin dil becerilerini geliştirme alanı yeterlik algılarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre DBGY Görüşlerine Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Okul	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Alt sosyo-ekonomik	13	22.35				
Orta sosyo-ekonomik	41	36.00	2	6.081	.048	Alt-Orta Alt-Üst
Üst sosyo-ekonomik	13	39.35				

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin dil becerilerini geliştirme yeterlik algılarının, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2_{(2)}=6.081$, $p<.05$]. Bu bulgu, okulun sosyo-ekonomik durumunun, öğretmenlerin, öğrencilerde dil becerilerini geliştirmedeki yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek puana üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu, bunu orta sosyo-ekonomik ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla grupların ikili karşılaştırmaları üzerinden yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda; alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar ile orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında ve yine alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerden daha düşük yeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerinin bir boyutu olan “Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri”ne ne ölçüde sahip olduklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, MEB’in oluşturduğu “Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri” anket maddeleri haline getirilerek, alt-orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin anketin dört boyutundaki yeterlik maddelerini “sık sık” uyguladığı görülmüştür. Dolayısıyla, öğretmenlerin DBGY alanında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin yeterlik maddelerine objektif yaklaştığı, bireysel algılarının gerçeği yansıttığı, “öğretime yönelik inançların öğretime ilişkin davranışların şekillenmesinde etkili olduğu”



(Huinker ve Madison, 1997'den Akt. Dede, 2008: 749) düşünüldüğünde bu bulgunun istenen düzeyde ve sevindirici olduğu söylenebilir. Çünkü, yetiştirilen öğrenci kalitesinin onu yetiştiren öğretmenin niteliklerine bağlı olduğu (Çınar, 2003; Gökçe, 2003: 214) dikkate alındığında, yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin de nitelikli öğrenci yetiştireceği beklenmektedir. Ancak ulusal (OKS ve ÖSS sınavları gibi) ve uluslararası (PISA, PIRLS gibi) düzeyde yapılan, okuma becerisini ölçen sınavlarda ülkemizdeki öğrencilerin başarısının düşük olduğu görülmektedir. Nitekim, 2003 yılında yapılan PISA sınavında ülkemizin okuma alanındaki ortalaması 441 puandır. Bu ortalamayla Türkiye okuma alanında 30 OECD ülke arasında 28. olmuştur (MEB, tarihsiz). 2006 PISA'da ise Türkiye'nin okuma alanındaki ortalaması 447 puana yükselmesine rağmen 30 OECD ülke arasındaki yeri değişmemiştir (EARGED, tarihsiz-a). PISA projesinde yer alan okuma alanı soruları, öğrencilerin farklı tür metinlerle ilgili bilgiyi bulmaktan, geniş bir kavrama yeteneği ortaya koyma ve bir metni yorumlama ile bu metnin içeriği ve özellikleri hakkında derinlemesine düşünmeye kadar geniş bir alandan oluşmaktadır (EARGED, tarihsiz-b). Türkiye'nin 2003 ve 2006 PISA Okuma alanı ortalaması değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ile ilgili problemleri olduğu düşünülmektedir. Bu ise yukarıdaki tablo sonuçları ile çelişmektedir (Bakınız Tablo 1, 2, 3 ve 4). Ancak, burada, 2003 ve 2006 PISA değerlendirmelerine alınan öğrencilerin 15 yaş ve üstü, 1-5.sınıflarda Türkçe öğretimini 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrenen öğrenciler olduğu ve bu öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde Cümle Yönteminin uygulandığı; bu araştırmada incelenen öğrencilerin ise 2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ses Temelli Cümle Yöntemiyle eğitim aldıkları dikkate alınmalıdır. İlkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücünün daha sonraki yıllarda gerçekleşen okul öğrenmelerinin çoğunu etkilediği (Bloom, 1979: 48) varsayıldığında, yukarıda bahsedilen sınavlardaki öğrenci ortalamalarını yükseltmek için işe ilköğretimden başlanması gerektiği gerçeği karşımıza çıkmaktadır.

Anket maddelerine verilen yanıtlara göre öğretmenlerin “tüm örnekleri Türkçe'nin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçme”, “öğrencileri Türkçeyle ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendirme”, “kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırma”, “yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe sözcükler kullanma”, “öğretim sürecinde Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine yer verme” gibi bazı yeterlik davranışlarını her zaman gösterdikleri anlaşılmaktadır. İlköğretim öğretmenin doğru ve düzgün cümle kurabilme, okuma ve yazma yeterliklerine sahip olması, hem sınıf içi etkileşimin verimliliğini artıracak, hem de öğrencilere örnek teşkil edecektir. Bu nedenle ilköğretim kademesinde görev alacak öğretmenlerin “dili etkili kullanabilme” yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir (Gökçe, 2003: 207). Yangın (2003), öğrencilerin dilin kurallarına uymalarını alışkanlık haline dönüştürmelerini sağlamak için onlara Türkçe'nin önemini, değerini kavratmak ve Türkçeyi sevdirmek gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ise ancak sınıf ve öğrenci seviyesine göre Türkçe'nin zenginliklerini yansıtan kitap ve eserlerin okutulmasıyla oluşturulabilir. Böylece, gelişen teknolojiyle birlikte öğrenciyi meşgul eden uğraşlar karşısında okuma alışkanlığının kazandırılması ve sürdürülmesi mümkün olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan, “Öğrencilerin okul içinde ve dışında çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek bunları sunmalarını sağlama”

ve “Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapma” yeterliklerini “ara sıra” gösterdikleri anlaşılmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönem itibariyle öğrencilerin okuma yazma öğrenme döneminde olduğu için öğretmenler sınıf içi ve dışında öğrencilerden daha çok okuma-yazma alıştırmaları yapmalarını beklemektedir. Bu iki etkinliğin yanında temel dil becerilerinden olan dinleme ve konuşma etkinliği biraz daha geri planda kalmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencilerin konuşma etkinlikleri düzenlemesine ilişkin yeterlik davranışlarını ara sıra yaptıklarını belirtmesi birinci sınıftaki etkinliklerin yapısı dikkate alındığında doğal karşılanabilir. Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşmayı aile ortamından öğrenen ve diğer dil becerileri olan okuma yazma edimini öğrenmek için okula gelen birinci sınıf öğrencilerine bu süreçte yardımcı olmak için aileden de destek sağlanması önemlidir. Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen, öğrenci aileleriyle işbirliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin gelişimini sağlayacak etkinlikler düzenlemelidir (Özbay, 2006).

Yukarıdaki yeterlik algılarının yanında öğretmenler “Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıf ortamına davet etme” davranışını “çok seyrek” yerine getirmektedirler. Bu aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini en yetersiz ($\bar{x}=2.55$) algıladıkları maddedir. Bu bulguyu destekleyen bir sonuç Küçüköğlü ve Kaya (2009) tarafından yapılan sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının incelendiği araştırmada bulunmuştur. Sınıf ortamına davet edilen uzman bir kişinin katılımı ile çocukların bilişsel gelişimlerine uygun, bilgilendirici toplantıların düzenlenmesi öğrencilerde Türkçenin doğru ve özenle kullanımını teşvik edecektir. Öğretim etkinliklerinin planlanmasında bu gerekliliğin dikkate alınması yararlı olacaktır. Öğretmenlerin, bu konuda kendilerini yetersiz algılamalarının nedeni, sadece programda yer alan etkinlik ve konuları yetiştirmek kaygısıyla, “konuk çağırma” gibi farklı etkinlikleri uygulamak için zamanlarının olmayacağı ya da böyle bir etkinliğin yol açacağı zaman kaybı düşüncesi olabilir.

Araştırmaya katılan bay öğretmenlerin dil becerilerini geliştirme ortalama puan değeri, bayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğretmenlerin dil becerilerini geliştirme yeterlik algıları kıdemlerine göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin, dil becerilerini geliştirme yeterlikleri, sadece görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmıştır. Bu farklılık da alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin bu konudaki yeterlik algıları birbirine yakındır.

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir: Okuma yazmayı henüz yeni öğrenen öğrencilerin Türk diline hayranlık duymasını ve konuşma dilinde düzeltmeler yapmasını özendirmek için öğretmenler tarafından Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişiler sınıfa davet edilmelidir. Bu yapılamıyorsa, bu konuda ünlü kişilerin örnek konuşmalarını içeren ses ve görüntü kayıtları öğrencilere izlettirilmelidir.

Öğrenciler, okula ailelerinden öğrendikleri konuşma diliyle geldikleri için okuma yazma etkinliklerinin yanında konuşma etkinliklerine de yer verilmesi, öğrencinin Türkçeyi güzel ve

doğru kullanabilmesi için atılan önemli bir adım olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin yakın çevrelerinde, okul içi ya da dışında düzenlenen gösterilerde seviyelerine uygun şiir, düz yazı vb. okumaya özendirilmesi gerekir.

Öğretmenler Atatürk'ün Türk diliyle ilgili düşüncelerini yansıtan çalışmalara sadece sınıf ortamında yaptıkları etkinliklerde değil, düzenleyecekleri gezi türü etkinliklerde de yer vermelidir. Bunun için öğretmenler ya da okul idareleri, ailelerden, çeşitli kurum ve kuruluşlardan destek alabilmelidir.

“Bir öğretmenin en önemli sermayesi konuşma becerisidir” gerçeği dikkate alındığında, onlara bu becerileri kazandırmaya yönelik olarak, hizmet öncesi eğitim programlarında “güzel konuşma, hitabet” gibi derslere yer verilmelidir.

Bu çalışma Sınıf Öğretmenliği özel alan yeterliklerinden bir boyut olan Dil Becerilerini Geliştirme Yeterliklerinin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Yapılacak başka araştırmalarla, sınıf öğretmenlerinin diğer yeterlik alanlarındaki (Öğretme-öğrenme ortamı ve gelişim; izleme ve değerlendirme; bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler; sanat ve estetik; bilimsel ve teknolojik gelişim; bireysel sorumluluk ve sosyalleşme; beden eğitimi ve güvenlik) durumunu incelenebilir. Bu araştırmaya sadece birinci sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri dahil edilmiştir. İkinci ve üçüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerini de kapsayacak çalışmalarla konunun sınıf düzeyine göre değişimi incelenebilir. Ayrıca, bu çalışmada inceleme konusu yapılan “Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri”nin ilgili öğretmenlere sorularak belirlenmesi önemli bir sınırlılıktır. Bunun aynı zamanda gözlem yoluyla ya da okul yöneticileri, müfettişler ve öğrencilere sorularak ortaya konması, öğretmenlerin söz konusu yeterliklerini değerlendirmede daha güvenilir veriler elde etmemizi sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akpınar, B., Turan, M. ve Tekataş, H. (2004). “Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, Malatya: İnönü Üniversitesi <http://www.pegema.com.tr/dosyalar/dokuman/7688376.pdf> sitesinden 16.02.2009 tarihinde alınmıştır.
- Bloom, B. S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, (Çeviren: D. A. Özçelik), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Celep, C. (2005). “Meslek Olarak Öğretmenlik”, (Editör: C. Celep), **Meslek Olarak Öğretmenlik** (3. Baskı.), s.: 23-49. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003). “Okul Başarısının Ön koşulu: Okul Aile Dayanışması”, **İlköğretim Online**, 2 (2), s.: 28-34.
- Çınar, İ. (2003). “İlköğretime Öğretmen Yetiştirme”, **Eğitim Dergisi**, 2. <http://www.egitim.gen.-tr/site/arsiv/34-2/55-ogretmen-yetistirme1.html> sitesinden 09.03.2010 tarihinde alınmıştır.
- Dede, Y. (2008). “Matematik Öğretmenlerinin Öğretimlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6 (4), s.: 741-757.



Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier. D. F. & Ellett, C. (2007). "Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the tebs-self", **Teaching and Teacher Education**, 24, s.: 751-766.

Doğan, Y. (2009). "Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7 (1), s.: 185-204.

EARGED (tarihsiz-a). **PISA Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı**, <http://earged.meb.gov.tr/pisa/dil/tr/sunum.html> sitesinden 16.02. 2009 tarihinde alınmıştır.

Earged (tarihsiz-b). **PISA'da Okuma Becerileri**, <http://earged.meb.gov.tr/pisa/dokuman/2009/2009pisa.pdf> sitesinden 01.03.2010 tarihinde alınmıştır.

Ergün, M. (1995). **Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları SPSS For Windows**, Ankara: Ocak Yayınları.

Erol, A., Bingöl, M.Ö., Yalçın, S.Ç., Demiroğlu, R., Irmak, A. ve Ceylan, M. (2008). **İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı**, MEB Devlet Kitapları (4. Baskı). İstanbul: Kelebek Matbaacılık.

Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5 (9), s.: 39-55.

Gökçe. E. (2003). "İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri", **Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu (Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas) Bildiri Kitabı**, s.: 205-214. Ankara: Tekışık Yayıncılık Wep Ofset Tesisleri.

Helvacı, M. A. (2007). "Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri", (Editör: N. Saylan), **Eğitim Bilimine Giriş**, s.: 313-332. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kanmaz, A. (2007). **Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Karasar, N. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemi (17. Baskı)**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keleş, Ö. (2006). **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kolaç, E. (2008). "Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi-Öğretimi Çerçevesinde Milli Eğitim Şuvalarının Değerlendirilmesi", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 1 (5), s.: 416-440.



Küçüköğlü, A. ve Kaya, H. İ. (2009). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algıları”, **VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu**, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

MEB. (2005). **İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara.

MEB. (tarihsiz). “OECD’nin PISA Projesine Türkiye’nin Katılımı (Ek 4)”, **T.C. MEB Basın Bildirisi**, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm> sitesinden 17.02.2009 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2008a). **Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri**, (1. Baskı), Ankara.

MEB. (2008b). **Özel Alan Yeterlikleri Gelişim Raporu**, <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlikler/Özel%20alan%20rapor.doc> sitesinden 15.11.2008 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2008c). **Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri**, http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabi_sınıf_öğretmenliği_alanyeterlikleri_ilköğretim_parça_11.pdf sitesinden 10.11.2008 tarihinde alınmıştır.

Oçak, S. D. (2007). **İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri ile Okuma-Yazma Başarısı Arasındaki İlişki**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, İstanbul.

Özbay, M. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2005). “Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi”, **Milli Eğitim Dergisi**, 168, s.: 116-125.

Özkan, R. (2004). “Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bazı Düşünceler”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 5 (58), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ozkan.htm> sitesinden 30.07.2009 tarihinde alınmıştır.

Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2007). **Biyoistatistik**, Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Şahin, Ç. (2008). “Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24 (2), s.: 101-112.

Şahin, A. E. (2007). “Meslek ve Öğretmenlik”, (Editör: V. Sönmez) **Eğitim Bilimine Giriş (3. Baskı)**, s.: 261-305. Ankara: Anı Yayıncılık.



Turan, F. (2002). “İlköğretim Okullarında Doğru ve Güzel Yazı Yazma Çalışmaları”, **Milli Eğitim Dergisi**, s.: 155-156, 191-200.

Uçgun, D. (2007). “Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 22 (1), s.: 59-67.

Yangın, B. (2003). “Dil Becerilerinin Sürekliliği”, **Journal of Qafqaz University**, <http://www.qafqaz.edu.az/journal/BANU%20YANGIN.pdf> sitesinden 13.07.2009 tarihinde alınmıştır.

Yavuzer, H. (2004). **Okul Çağı Çocuğu** (10. Baskı), Remzi Kitabevi: İstanbul.

Yılmaz, K. ve Çokluk-Bölceoğlu, Ö. (2008). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 41 (2), s.: 143-167.

Yurdabakan, İ. (2002). “Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 6, s.: 61-64.