

## TÜRKÇE VE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>

**Ayla ARSEVEN**

Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi- Eğitim Fakültesi, aylaarseven2004@yahoo.com

**Burcu MOROĞLU**

MEB, burcumoroglu@hotmail.com

**Ebru ALDIĞ**

MEB, ebrualdig@hotmail.com

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterliliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışma, nitel araştırmalardan olgu bilim deseninde bir çalışmadır. Çalışmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören ve maksimum durum örnekleme ile seçilen 4. sınıfa devam eden 14 erkek, 16 bayandan oluşan 15 Türkçe ve 15 Türk Dili ve Edebiyatı olmak üzere toplam 30 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri analizi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; “düşünme becerileri geliştirme”, “derse motive etme”, “pekiştireç kullanma”, “alan bilgisi”, “dört temel dil becerisi geliştirme” ve “olumlu dönüt verme ve düzeltme davranışları” temaları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda; Türkçe öğretmeni adayları Türk dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarına göre sınıf içinde pedagojiye daha çok önem verirken, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları için “alan bilgisinin” öğretmen öz-yeterliğinde en önemli belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki öğretmen aday grubu öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirmek için; beyin fırtınası, grup çalışması gibi öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanacaklarını belirtmişler ancak özellikle yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için bu teknik ya da yöntemlere ilişkin uygulama örnekleri verememişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretmeni adayı, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayı, öğretmen öz yeterliği.

## EXAMINATION of PROSPECTIVE TURKISH LANGUAGE TEACHERS and TURKISH LANGUAGE and LITERATURE TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine self-efficacy beliefs of prospective Turkish Language and Turkish Language and Literature teachers. This study is a phenomenological study, which is one of the qualitative research designs. Interviews were made as data collection tool. The study was carried out with a total of 30 students, 14 of whom are male and 16 of whom are female students, attending Cumhuriyet University Education Faculty and Faculty of Letters. 15 students from each faculty were included in the study. In data analysis process, content analysis method

<sup>1</sup> Bu çalışma, 22-24 Ekim 2015 tarihlerinde Adana'da düzenlenen “3. Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi: Yükseköğretimde Program Çalışmaları” adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

has been used.

According to the findings of the study, “improvement of thinking skills”, “motivating for the course”, “using consolidator reinforce”, “content knowledge”, “improve four basic language skills” and “giving positive feedback and correction” themes emerged. As a result of the study, it was found out that prospective Turkish language teacher candidates attached greater importance to pedagogy, for Turkish Language and Literature teacher candidates “content knowledge” is the most important factor in teacher self-efficacy. Both prospective teachers groups stated that they will use student centered methods and techniques like brain storming, group work; however, they did not give any examples of these techniques and methods aimed to improve creative thinking and problem solving skills.

**Keywords:** Prospective Turkish teachers, Prospective Turkish Language and Literature teachers, teacher self-efficacy.

## 1. GİRİŞ

Eğitime ait görseller bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin ölçülmesinde kullanılan değişmez kriterlerden biridir. Ülkemizin gelişmiş ülkeler kategorisinde yerini alması için diğer ülke dinamikleri yanında eğitim alanında da birtakım değişimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda eğitimde öncelikle önem verilmesi gereken konulardan biri de öğretmen eğitimidir. Bir ülkenin eğitim hedeflerine ulaşmasındaki anahtar o ülkede öğretmenlik mesleğini başarabileceği inancı yüksek öğretmenler yetiştirmektir. Bu noktada öz yeterlik kavramı devreye girmektedir. Öz yeterlik algısı, sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer alan bir kavramdır (Kaya, Polat ve Karamüftüoğlu, 2014).

### Öz Yeterlik

Bandura'nın öğrenme ve model almanın genel ilkelerinin ve bunun yanında psikolojinin konu alanı içine giren birçok kavram ve süreci açıkladığı “Sosyal Bilişsel Kuram”ında yer alan kavramlardan olan öz yeterlik (self efficacy) kavramı; bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura; 1986). Öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. Öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Akt., Senemoğlu, 2012). Sosyal öğrenme kuramına göre bireyin model aldığı davranışı performansa dönüştürmesini etkileyen önemli faktörlerden bir tanesi de öz yeterliğidir. Öz yeterlik, bireyin kendi yeteneklerini nasıl algıladığını yansıtır (Ulusoy, Güngör, Akyol, Subaşı, Ünver ve Koç, 2009: 234).

Geçtiğimiz iki yüzyılda, öğrencilerin motivasyonu ve öğrenmelerinde öz-yeterliğin son derece etkili bir belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-yeterlik kavramı kavramsal ve psikometrik olarak, sonuç beklentileri, benlik kavramı veya kontrol odağı gibi ilgili motivasyonel yapılardan farklıdır (Zimmerman, 2000). Öz yeterlik inançları, öğrencileri motive etmek için; hedef belirleme, kendini izleme (self-monitoring), kendini değerlendirme (self-evaluation) ve strateji kullanımı gibi öz düzenleme (self-regulatory) süreçlerini kazandırır. Örneğin, daha

yetenekli öğrencilerin aldıkları sorumluluklara ilişkin kendilerine daha zor hedefler belirlediklerine ilişkin kanıtlar vardır (Akt., Zimmerman, 2000; Zimmerman, Bandura& Martinez-Pons, 1992)

2004 yılından önce geliştirilen ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki eğitim programlarına göre öğretmenler öğrencilere bilgileri olduğu gibi aktarmakla ve öğrenciler de bu bilgileri ezberlemekle yükümlüydü. Oysa şu an kullanılmakta olan hemen hemen bütün disiplinlerin eğitim programlarında; öğrencilerin Türkçe'yi doğru ve etkili bir şekilde kullanmasını sağlama, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, problem çözme becerisi, iletişim becerilerini geliştirme ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama temel beceriler arasında yer almaktadır. Bu bakımdan dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesindeki en önemli belirleyicilerinden biri öğretmendir.

Bir öğretmen ne öğrettiğinden ve nasıl öğrettiğinden sorumludur. Ellis (1992) iyi bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken özellikleri arasında aşağıdaki özellikleri vermiştir.

-İyi öğretmenler ne yapmaya çalıştıkları ve neden yaptıkları konusunda net ve açıktırlar. Bir başka deyişle öğretmen olarak sorumluluklarından haberdarlarıdır.

-İyi öğretmenler öğretimlerini, yaptıkları her şeyi mercek altına yatırır ve kendi öz değerlendirmesini yaparlar (Akt., Olkun ve Uçar, 2012: 53).

### **Öğretmen Öz Yeterliği**

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları için "öz yeterlik inancı" ya da "öz yeterlik algısı" kavramları kullanılmaktadır. Tschannen- Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını " bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı" olarak tanımlamıştır (Akt., Yeşilyurt, 2013). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin öz yeterlik inancı, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci sonunda istenen kazanımlara ulaşma durumuyla ilişkilidir debilebilir.

Öğretmenlerin öğretimle ilgili öz yeterlik inançları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu ve öz yeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenlerin öğrencilerini daha başarılı kılacak yöntemleri deneme isteklerinin arttığı, daha azimli ve üst düzey performans başarıları gösterdikleri görülmektedir. Diğer taraftan, zaman kullanımı ve sınıf yönetimi için kullanılan stratejilerin de öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Hacıömeroğlu, 2013). Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretim konusundaki güdülenmeleri arasında önemli bir ilişki olduğu; yüksek öz yeterlik inancı olan bir öğretmenin öğrencilerinin gereksinimlerine yanıt verdiği ve sıcak bir atmosfer yaratmaya eğilimli olduğu görülmektedir Öğretmenlerin öz yeterlik inançları akademik olmayan öğrenci ürünleri ile de ilişkilidir. Öğrencilerin öğrenme konusundaki güdülenmelerini arttırma, daha yüksek düzeyde benlik algısı oluşturma ve daha iyi bireysel yönetim becerileri geliştirme ile öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda Eğitim ve Edebiyat fakültelerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algıları incelenerek eğitim ortamında ne gibi davranışlar sergileyebileceği tespit edilecektir.

### Araştırmanın Amacı

İlgili alan yazına bakıldığı zaman öğretmen ve öğretmen adaylarının belli bir alan ilgili öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik daha çok tarama modelinde anketler yoluyla yapılan pek çok çalışmaya rastlanılmaktadır. Öğretmen öz yeterliğiyle ilgili olarak Türkiye’de yapılan çalışmaların odak noktasında ölçek geliştirme, mesleki yeterlik, öğretmen öz-yeterlik inancı, öz-yeterliğin çeşitli değişkenlerle ilişkisi ve bilgisayar, matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri başta olmak üzere çeşitli derslere karşı öz-yeterlik inancı gibi konuların olduğu ve daha çok tarama modelinde nicel araştırmaların olduğu görülmektedir (Yeşilyurt, 2013; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Arastaman, 2013). Özelde Türkçe öğretmen adayları ya da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları ile öz yeterlik kavramına ilişkin çalışmalar (Ülper ve Bağcı, 2012; Kurudayıoğlu ve Kana, 2013) çok az sayıdadır. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarında ya da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları ile pedagojik öz-yeterlik algısı konusuna ilişkin yapılmış nitel çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada; Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soru cevaplanmaya çalışılmıştır.

- Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümüne devam eden son sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) öğretmen öz yeterliğe ilişkin inançları nasıldır?

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının pedagojik öz yeterliğe ait görüşlerine ilişkin öz yeterlik inançlarının incelenmesi ve öz yeterlik algısının eğitimdeki rolünün ortaya konulmasına yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72).

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 30 aday öğretmen oluşturmaktadır. Aday öğretmenlerin 15’i Cumhuriyet Üniversitesi Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencisi olup geri kalan 15 kişi de Cumhuriyet Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı bölümünde öğrenim gören son sınıf formasyon öğrencileridir. Çalışma grubunu Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden 7 erkek 8 kız öğrenci, Türk dili ve edebiyatı son sınıf formasyon öğrencilerinden 7 erkek 8 kız öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak; çoğunluğu Sivas olmak üzere Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve düz lise mezunlarından ve genel akademik not ortalamaları 2.05 ile 3.50 puanları arasında değişen öğretmen adaylarından çalışma grubu seçilmiştir. Bu amaçla çeşitlilik genel başarı not ortalamasına ve cinsiyete göre alınmıştır.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili yazın taraması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan soruların amaca uygun olmasına dikkat edilmiş, görüşme esnasında görüşmecinin yönlendirilmesinden kaçınılmıştır. Hazırlanan taslak formlar Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 2 Program Geliştirme uzmanı ve Türkçe eğitimi alanında 2 akademisyen olmak üzere toplam 4 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda formlardaki maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formlarının çalışma grubu dışından seçilen 3 öğretmene ön uygulaması yapıldıktan sonra, görüşme formunda yer alan 11 soru azaltılarak 8 soru, 4 alternatif soru ve 22 sonda olmak üzere forma son şekli verilmiştir. Veriler görüşme esnasında ses kaydı yapılarak elde edilmiştir.

Araştırmada aday öğretmenlere; öğrencilerin düşünme becerilerini ortaya çıkarabilmek için ne tür çalışmalar yapacakları, öğrencileri derse motive edebilmek için yapılacak çalışmalar, derste kazandırılması gereken hedefleri öğrenci ve çevre özelliklerine uygun olarak nasıl belirleyecekleri, öğrencilerinin olumlu davranışlarını sürdürmeleri için ne tür pekiştiriciler kullanabilecekleri, dersi etkili bir biçimde işleyebilmek için ne tür araç gereçler hazırlayacaklarına ve derslerin işlenişinde öğretim programını etkili bir biçimde nasıl kullanacaklarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Ayrıca görüşme formunda; dört temel dil becerisine de yer verilmiş olup öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görüp görmedikleri de sorgulanmıştır. Kendilerini yetersiz gördükleri noktalarda eksiklerini tamamlamak için ne tür çalışmalar yaptıkları da yine sorulan sorular arasındadır.

Araştırmaya ilişkin veriler 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Görüşmeler esnasında veri kayıplarını önlemek amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiş, uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur.

## 2.3. Verilerin Analizi

Araştırma sorusuna yönelik hazırlanan "Görüşme Formu" ile elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler çözümlenmek için öncelikle görüşme sırasında konuşmaların kaydedildiği teyp kasetlerden yazıya geçirilmiştir. Sonra, bu görüşme sonuçları üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarına ait, her bir soruya verilen yanıtlar tek tek okunmuş, içeriğe göre soruya ilişkin yanıt niteliği taşıyan ifadeler belirlenen kategorilere kodlanmıştır. Türkçe öğretmen adayları kız ve erkek olmak üzere 1 ile 7 ve 1 ile 8 sayıları (TÖK1, TÖE2,...) şeklinde Edebiyat öğretmen adayları da kız ve erkek olmak üzere 1 ile 7 ve 1 ile 8 sayıları (EÖK1, EÖE2, ...) şeklinde numaralandırılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Öğretmen adaylarından doğrudan alıntılara katılımcı kodlarıyla yer verilmiştir. Temaların ortaya çıkmasını sağlayan görüşlerden bazıları katılımcıların kod adları kullanılarak doğrudan aktarma tekniğiyle verilmiştir. Bu yöntemle nesnellik sağlanmaya çalışılmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırma sonunda öğretmen adaylarının görüşlerine göre; öğretmen öz yeterlik inançlarına ilişkin aşağıdaki kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler neticesinde veriler; “*düşünme becerileri geliştirme*”, “*derse motive etme*”, “*alan bilgisi*” ve “*olumlu dönüt ve düzeltme davranışları*” olmak üzere dört tema ve “*pekiştirme kullanma*” ve “*dört temel dil becerisi geliştirme*” olmak üzere 2 alt tema altında aşağıdaki gibi ifade edilmiştir

#### 1. Düşünme Becerileri Geliştirme

Türkçe öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının “düşünme becerilerini kazanmaları için etkili öğrenme ortamlarını nasıl düzenleyecekleri” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde; *grup çalışması*, *beyin fırtınası tekniği*, *sınıftaki öğrenme ortamını düzenleme*, *problem çözme tekniği* kodlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu soruya ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (9 katılımcı) uygulamada “*grup çalışması*” yapacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre, grup çalışmaları öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak düşünme becerilerinin de gelişimine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme stratejisi vurgulanmış olmaktadır. Bu duruma ilişkin TÖ1 kodlu öğretmen adayı aşağıdaki ifadeyi kullanmıştır.

*İşlenecek konuyla alakalı öğrencilerin fikirlerini alıp o konuyla ilgili araştırma ödevlerini gruplar şeklinde verebilirim. TÖK1*

Öğretmen adaylarının yarısı (8 katılımcı) ise yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarmak için “Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikleri” dersinde görmüş oldukları “*beyin fırtınası tekniğinden*” ve “*problem çözme tekniğinden*” yararlanacakları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yapılandırmacı eğitimle beraber derslerde sunuş yoluyla anlatıma daha az yer verilmekte ve “*buluş yolu ile anlatım*” ön plana çıkmaktadır. Bu anlatıma en uygun olarak düşünülen teknik ise öğretmen adaylarına göre beyin fırtınası tekniğidir. Bu duruma ilişkin öğretmen adayları aşağıdaki şekilde görüş bildirmişlerdir.

*Beyin fırtınası tekniği sayesinde öğrencilerin hem hazır bulunuşlukları yoklanmakta hem de doğru bilgiye ulaşmak için birden fazla görüşün dinlenmesi sağlanmaktadır. Böylece öğrenci arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyacak ve olaylara çok yönlü bakmayı öğrenecektir. Bizim de öğrenciden beklediğimiz tam olarak budur. Ezbere düşünen kişiler yerine sorgulayan, olayları derinlemesine inceleyen bireylerin yetişmesi okulda edinmiş oldukları davranışlara bağlıdır. TÖK6*

*Öncelikle problemin ne olduğunu ortaya koyarım. Problemi ortaya çıkaran sebepleri maddeleyip, hepsi için ayrı bir yol bulup öğrencilerin anlayacağı şekilde onlara anlatırım. TÖE1*

Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çoğu ise (12 katılımcı) öğrencilerin düşünme becerilerini kazanmaları için; *sınıftaki “eğitim ortamının düzeninde” değişiklik yapacakları* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aday öğretmenlerin 9’u görüşlerini öncelikle “*öğrenme ortamındaki düzeni*” sağlayıp daha sonra öğrencilerin fikirlerini rahat bir biçimde ifade edecekleri düzenli bir öğrenme ortamı oluşturacakları şeklinde ifade

etmişlerdir. Sunulan fikirlere saygılı bir biçimde yaklaşp hataları uygun dönütlerle düzenleyeceklerini vurgulamışlardır. Diğer 6 aday öğretmen ise “grup çalışmasına” vurgu yapmıştır.

Edebiyat öğretmen adayları yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretimde “beyin fırtınası”, “tartışma”, “rol oynama”, “drama”, “altı şapka” tekniklerinden yararlanacaklarını belirtmişlerdir. Bu tekniklerin öğrencinin kendini ifade etmesi ve becerilerini ortaya koyma açısından etkili olduğuna vurgu yapmışlardır.

*Öğrencilerime ders esnasında kendilerini rahatça ifade edecekleri bir ortam yaratırım. Böylece beyin fırtınası, tartışma tekniklerini uygulayarak onların düşüncelerini rahatça ifade etmelerini sağlarım. EÖK1*

*Öğrencilerime karşı fikirlere saygılı olmasını öğretirim. Bunu karşıdaki kişiyi kırmadan, incitmeden, aşağılamadan onun fikirlerini eleştirmesini sağlarım. EÖK3*

Görüldüğü üzere; gerek Türkçe öğretmen adayları gerek Türk Dili ve Edebiyat öğretmen adayları öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirmek için öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanacaklarını ifade ederlerken Türk dili ve Edebiyatı öğretmen adayları öğrenme ortamlarını düzenleme konusuna vurgu yapmışlardır.

## 2. Derse Motive Etme

Öğretmen adaylarına sorulan “öğrenciyi derse nasıl motive edecekleri” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde; *öğretimde yaşama yakınlık ilkesi kullanma, dikkat çekme etkinlikleri, sunuş yoluyla anlatım, konuyu somutlaştırma ve materyal kullanma* kodlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (13 katılımcı) öğrencilerin derse karşı heyecan ve ilgi duymasını sağlamak için “*öğretimde yaşama yakınlık*” ilkesini kullanacakları yönünde görüş bildirmişlerdir. Dil eğitiminde bu ilke özellikle öğrencilere konuşma hatalarını buldurmak amacıyla günlük yaşamda kullandıkları dili analiz etmede kullanılmaktadır. Bu ilke sayesinde öğrenci olayları gözünün önünde canlandırabilecek ve olayı yaşayan kahramanın yerine kendini koyabilecektir. Böylece öğrenci sınıfta hem kendini daha rahat ifade edebilecek hem de olaylara tarafsız bir şekilde bakabilecektir. Bu duruma ilişkin TÖE2 kodlu öğretmen adayı aşağıdaki şekilde görüş bildirmiştir.

*Dersi gündelik hayattan ve güncel konularla bağdaştırarak anlatırım. TÖE2*

Sadece bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayı “*iş motivasyonun*” öğrenciyi derse motive etmede önemini belirtmiştir. İçsel güdülenme, bireylerin öğrenme sırasındaki içsel nedenlerle meydana gelen güdülenmedir. Yaptığı etkinliklerden mutluluk duyma, yeni bir şeyler öğrenmeyi başarma isteği veya merak duyma, konuya ilgi duyma vb. (Ulusoy, Güngör, Akyol, Subaşı, Ünver ve Koç, 2011). Bu durumu aşağıdaki şekilde açıklayan öğretmen adayı için içsel güdülenmesi gerçekleşmiştir diyebiliriz.

*Öğrencilerimizi motive edebilmek için öncelikle heyecanımızı yitirmememiz gerekir. Derslere hazırlıklı gelmeli ve enerji dolu olarak öğrencilerimizi derse hazırlamalıyız. Dersleri anlatırken monotonluktan uzak olmalıyız, değişik materyal ve yöntemlerle derslerimizi işlemeliyiz, onların da birey olduğunu unutmadan farklılıklarına saygı duyarak hepsiyle ilgilenmeliyiz. EÖK6*

Öğretmen adaylarının çoğunluğu edebiyatı ve edebiyat öğretmeyi gerçek hayatta önemli buldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Hayatilik (yaşama yakınlık) ilkesi; öğretim süreci içerisinde kazandırılan davranışların gerçek hayatta kullanılabilir olması ve gerçek hayatı kolaylaştırıcı nitelikte olmasını vurgular. Bu ilkeye göre kazandırılmak istenilen davranış eğer öğrencinin gerçek yaşamında bir işe yaramayacaksa eksik, amaçtan yoksun bir kazanım olacaktır (Demirel, 1999)

Türkçe öğretmen adayları öğrencilerin derse odaklanmasını sağlamak için sadece sunuş yoluyla anlatım tekniğini kullanmayacaklarını derste “*materyal hazırlamaya*” da dikkat edeceklerini vurgulamışlardır. Hazırlanan bu materyallerin kullanışlı olmasına ve rengine ayrıca dikkat edeceklerini belirtirken, materyal kullanarak öğrencinin çevreyle değil dersle ilgilenebileceklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları materyal hazırlama sürecine öğrencinin de katılması gerektiğini belirterek, ders içi etkinliklerle öğrencileri de sürece dâhil ederek, öğrencilerin derste taşkınlık yapmasının önüne geçebilecekleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenin sınıftaki amacı olayları önceden tahmin edebilmekse eğer, böyle etkinliklerle öğrencinin istenmeyen davranışlar sergilemesinin de önüne geçilebileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının görüşlerine göre ise öğrencileri derse motive etmek için, dersin girişinde “*dikkat çekme*” kullanacakları ve öğrencilerin ilgisine göre onlara fıkra ya da güncel bir metin anlatacakları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının çoğu anlatacakları “*konuyu somutlaştırarak*” ve “*materyallerden yardım alarak*” konuyu ilgi çekici hale getirerek öğrencileri motive edebileceklerini belirtmişlerdir.

*Edebiyat derslerinde yer alan konuları çeşitli projelerle süsleyerek, somutlaştırarak öğrencilere sunarım. EÖ2.*

Öğretmenin önemli görevlerinden birisi de öğrencinin motivasyonunu sağlamaktır. Motivasyon, “hareket etmek” anlamındaki Latince sözcükten gelmektedir. Dolayısıyla motivasyon, davranışı harekete geçirici olarak düşünülebilir. Motivasyonun üç ayrı yönü vardır (Morgan, 1989). Bunlar; kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum, hedefe ulaşmak için yapılan davranış, hedefe ulaşmak olarak sayılmaktadır. Motivasyonun bu üç yönü bir döngü içerisinde oluşur. Motivasyon davranışa, davranış hedefe öncülük eder; hedefe ulaşıldığında güdü, geçici olarak giderilir Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamı içerisinde öğrencilerin ihtiyaçlarını çok iyi bilmelidir. Gerek Türkçe gerek Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının görüşlerine göre, genel olarak öğrencileri derse motive etmede dışsal güdülenmenin öne çıktığını söyleyebiliriz. Ancak, öğrenmede içsel güdülenme dışsal güdülenmeye göre daha etkili ve süreklidir.



### 2.1. Pekiştireç Kullanma

Öğrencileri derse motive etme kapsamında; öğretmen adaylarının “öğrenciyi öğretim sürecine dâhil edebilmek için ne tür pekiştireçlerin kullanılacağı” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde; *birincil ve ikincil pekiştireç*, *ikincil olumlu pekiştireç* ve *sosyal pekiştireç* kodlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu konuda sıklıkla vurguladığı ikincil olumlu pekiştireçlerdir. İkincil olumlu pekiştireç; fizyolojik ihtiyacı karşılanmadığı halde yine de organizmanın sahip olmak istediği pekiştireçlerdir ve öğrenilmiştir (Demirel, 1999).

Soruyu yönelttiğimiz Türkçe öğretmen adaylarından 6’sı “*sosyal pekiştireç*” kavramına vurgu yapmıştır. Öğrencileri sosyal açıdan onurlandıran pekiştireçler vereceklerini söyleyen öğretmen adayları bunu “*sözel ifade*” ve “*beden hareketleri*” şeklinde devam ettireceklerini belirtmişlerdir. Öğrencinin kendisini rahat hissetmesi için derse gülümseyerek gireceklerini, doğru bir davranışı “*aferin*” diye karşılayacaklarını, başarılarında “*tebrik edip*” onları öveceklerini, başarısızlık durumunda ise onları okuldan uzaklaştırmamak adına uygun dönütlerle sürece dâhil edebileceklerini belirtmişlerdir. Bunun için öğretmen öğrenmenin her aşamasında öğrencisine destek olacak öğrenci doğru hareketlere bir adım daha yaklaştığında övgü dolu sözlerle karşılanacaktır. İkincil pekiştireçlerin önemini yaptığımız görüşmelerde verilen cevaplar ortaya çıkarmaktadır. Bu duruma ilişkin TÖE3 kodlu öğretmen adayı aşağıdaki şekilde görüş bildirmiştir.

*Öncelikle uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını önlemeye çalışırım, görmezden gelirim. Böylece olumsuz davranışlarda sönme yaşanır. Olumlu davranışları için de sürekli takdir ederim. TÖE3*

Türk dili ve edebiyatı bölümü öğretmen adayları ise yöneltilen soruya öğrencilerine “*sözlü*” ve “*simgesel*” olarak uygun pekiştireçler vereceklerini söylemişlerdir. Özellikle yöneltilen sorulara cevap veren öğrenciyi gülümseme ve *aferin* gibi motive edici sözlerle sınıf içinde yücelteceklerine vurgu yapmışlardır.

*Aferin hep böyle devam et, başarılısın, daha çok yapabileceğine inanıyorum gibi pekiştireçler veririm. Aynı zamanda okul etkinliklerine başarılı olduklarında görevlendirme yaparım. EÖK3.*

### 3. Alan Bilgisi

Bu anlamda Türkçe öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarına sorulan “lisans öğreniminde edindiğiniz bilgi ve becerileri öğrencilerinize öğretim yaparken nasıl kullanacakları” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde; *sürelî yayınlar*, *öğrencilerin hazırbulunuşluğu*, *görsel materyaller kullanma* kodlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu duruma ilişkin öğretmen adayları aşağıdaki şekilde görüş bildirmişlerdir.

*Öncelikle göze hitap eden materyaller kullanmaya önem veririm. Öğrencinin materyal üzerinde temas işlemini gerçekleştirmesine dikkat ederim. EÖK2*

*Slayt, kavram haritaları, örneklendirme gibi yöntemlerle dersi işlerim. Böylece bilginin daha kalıcı olmasını sağlarım. EÖE6.*

*Sürelî yayınları takip ederek dersle alakalı güncel konuları öğrencilere aktarırım. EÖK3*

“Alanımızla ilgili sürelî yayınları takip etmek, bizi geliştireceğini düşündüğümüz etkinliklere katılmak ilerlememiz için bir basamaktır.” Bu sözleri hem Türkçe öğretmen adayları hem de Türk dili ve edebiyatında okuyan öğretmen adayları sıklıkla vurgulamıştır. Onların düşüncesi üniversitenin sadece bir basamak olduğu, oradaki öğretim üyelerinin öğrenci için bir rehber olduğu, esas harekete geçmesi gereken kişilerin kendileri olduğudur. Bu düşünce yapılandırmacı eğitim sisteminin ilkeleri ile örtüşmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının 2005 yılından itibaren ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarının dayanağı olan yapılandırmacılık kuramını benimsediklerini gösterir. Özellikle sunuş yoluyla öğretim stratejisinin yerini buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejilerinin aldığını düşünürsek kendilerini geliştirme düşüncesine sahip öğretmen adaylarının başarılı işlerde bulunacağı açıktır. Burada öğretmen adayları için önemli olan öğrencinin hazır bulunuşluğu ve metinler arası geçiş yapabilecek bilgi düzeyinde olup olmamasıdır. Öğrenciye birden fazla metin okutulacak ve bu metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları bulması istenecektir. Burada öğretmenin alan bilgisi hâkimiyeti ve konuyu aktarabilme yeteneği ön plana çıkmaktadır. Burada bize verilen cevaplar düşündürücüdür. Türk dili ve edebiyatında okuyan öğretmen adayları alan bilgisi iyi olan birinin her şeyin üstesinden geleceğini düşünürken, Türkçe öğretmen adayları sadece alan bilgisinin yetmediğini kişinin kendisini ne denli yetiştirdiğinin de önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Burada ortaya çıkan belirleyici faktör öğretmen adaylarının konuyu aktarabilme gücündeki yeterliliğidir. Eğer öğretmen metni öğrenciye doğru ve kalıcı bir şekilde aktardı ve öğrenci de yeteri kadar bilgi edindiyse benzer metinler çıktığında yorum yapabilecek, benzerlik ve farklılıkları çok rahat bir şekilde bulabilecektir.

*“Alan bilgisi meslekte en önemli unsurdur. Alan bilgisi yeterli olmayan bir öğretmen için iyi ya da başarılı öğretmendir diyemezsiniz.” EÖK4*

### **3.1. Dört Temel Dil Becerisi Geliştirme**

Alan Bilgisi kapsamında öğretmen adaylarına sorulan “öğrencilerinize dört temel dil becerisi olan; okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi etkinlikler yoluyla nasıl kazandırırsınız” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde; *grup çalışması, kompozisyon, not alma tekniği, öğretim programı, metin değerlendirmesi, görsel kitaplar, hikâye dinletimi* kodlarının ortaya çıktığı görülmüştür. 2005 yılından itibaren Türkiye’de yapılandırmacı kurama dayalı eğitim programlarının geliştirilmesiyle birlikte öğretmenler artık çalışma kitabında bulunan etkinliklere bağlı kalmamakta öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesini de göz önünde bulundurarak etkinlikler hazırlamaktadır. Özellikle dil bilgisinin yeni bir başlık hâlinde alınmayıp metinler içinde belirlenerek öğrenciye verilmesi gerekliliği öğretmenleri etkinlik hazırlamaya iten başlıca nedenlerden biridir. Bunun farkında olan Türkçe öğretmeni adayları kitaplara bağlı kalmayacaklarını vurgulamışlardır.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmen adaylarının tamamı yeni öğretim programında verilen etkinliklerle yetinmeyeceklerini öğrencilerin seviyesine uygun etkinlikler tasarlayacaklarını bunun da eğitimini aldıklarını vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının çoğu öğrencilerin sıkıntısının dinleme ve yazma alanında olduğunu gözlemlediklerini belirtmişler, özellikle bu alanla ilgili çalışmalarına ağırlık vereceklerini ifade etmişlerdir.

Dinleme eğitiminin amacına ulaşabilmesi için öncelikle kişinin konuşanı saygıyla dinlemesi becerisi geliştirmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun için öğretmen adayları grup çalışması yapacaklarını, yazma çalışması için de kompozisyonun faydalı olacağı görüşünde birleşmişlerdir.

*Yazma becerisinin geliştirilebilmesi için kompozisyonlar yazdırılabilir. Öğrencilerin yazan arkadaşı hakkında yapacakları yorum da yine not ettirilebilir. Böylece hem öğrencinin yazma becerisi gelişecek hem de not alma tekniğinin inceliklerini öğrenerek hayata geçirebilecektir. TÖ4*

Dil eğitimi ve öğretimi sürecinin en önemli iki boyutu anlama ve anlatmadır. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma, konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1999). Dinleme ve okuma anadilinde anlama gücüne yönelik becerilerdir ve alıcı dil olarak da bilinir. Konuşma ve yazma ise anlatım gücüne yönelik becerilerdir ve verici dil olarak da adlandırılır. Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencileri anadillerinin beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır. Yavuz (2010) anadili gelişiminde edinilme sırasını dinleme, konuşma, okuma ve yazma biçiminde belirtir. İyi bir anadili kullanıcısı dört temel dil becerisini etkin olarak kullanabilmelidir; çünkü bu dört beceri alanının gelişimi öğrencinin tüm yaşamını biçimlendirir. Bireyin iletişimsel yeterliliği bu becerilerin birbiriyle bağlantılı gelişimiyle ilişkilidir; çünkü bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir. Hagevik (1999), insanların zamanlarının %40'ını dinlemeye, %35'ini konuşmaya, %16'sını okumaya, %9'unu yazmaya ayırdığını belirtmektedir (Akt., Cihangir, 2004).

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayları dil becerisini geliştirmek amacıyla metin değerlendirmesi yaptıracaklarını, roman ve hikâye okumasına önem verilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları dinleme eğitimi için eğitim öğretim sürecinde görsel kitap kullanımı yapacaklarını ya da hikâye dinletimi etkinlikleri yaptırarak öğrencilere sorular sorarak dersi işleyeceklerini belirtmişlerdir. Böylece öğretmen adayları öğrencilerin anlama ve dinleme becerilerinin gelişeceğini düşünmektedirler.

*Derste öğrencilere uygun biçimde konuşma alıştırmaları yaptırarak onların telaffuzlarındaki hataları düzenlerim. Dinleme eğitimi içinse sesli hikâyeler dinleterek sorular sorarım. EÖ4*

Görüldüğü üzere, Türk dili ve Edebiyatı öğretmen adayları daha çok konuşma becerisini geliştirmeye dönük etkinliklere vurgu yaparken, Türkçe öğretmen adayları dinleme ve yazma becerilerinde öğrencilerin problem yaşadığını düşündükleri için bu alan becerilerinin geliştirilmesi konusuna vurgu yapmışlardır.

#### 4. Olumlu Dönüt ve Düzeltme Davranışları

Türkçe öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının “öğrencilerinizin belirlenen kazanımlara ulaşması için uygun dönüt ve düzeltmeyi nasıl yapıyorsunuz” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde; *proje çalışmaları ve öğrencileri yönlendirme* kavramlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Dönüt öğrenciye eğitimin aşamalarına uygun davranımda bulunup bulunmadığının bildirilmesi ya da hedef-davranışın kazanılıp kazanılmadığının bildirilmesidir. Bu bildirim sonucuna bakarak öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıkları belirlenir; bu eksikleri tamamlama ve yanlışlıkları doğrulama işlemi de düzeltme olarak adlandırılır. Eğitim sürecinde dönüt/düzeltilme genelde birlikte kullanılır (Demirel, 2005)

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının çoğu tarafından yapılan olumlu dönüt ve düzeltmeler; *hedef davranışa yöneltici sorular sorma, öğrencilere sorulan soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat etme, öğrencilerin düşüncelerine yeterli zaman verme* şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmen adayları öğrencilerin sorularına “evet, doğru, tamam, devam et” gibi kısa dönütler vereceklerini belirterek, bunun nedenini de öğrencileri olumlu yönde teşvik etme olarak açıklamışlardır. Bunu yaptıkları takdirde öğrencinin suçluluk hissetmeyeceğini, öğretmeni tarafından azarlanmadığını görünce öğrencinin özgüveni artacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Burada öğretmenin rehberliği önemlidir. Bunun bilincinde olan öğretmen adayları da sorunun cevabını bilmeyen öğrenciye bağırarak yerine onları cevaba götüren ek sorular soracaklarını söylemişlerdir. Sınıfta en çok yapılan hata olarak da öğrenci adı belirtilmeden sunulup düzeltileceği yine öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Bu duruma ilişkin TÖK5 kodlu öğretmen adayı aşağıdaki şekilde görüş bildirmiştir.

*Öğrenci soruya doğru yanıt vermediğinde ona kızmam. Aksine onu doğru cevaba götüren ek sorular sorar öğrenciye rehberlik yaparım. Orada sorunun cevabından daha önemli olan öğrenciyi topluma kazandırmaktır. TÖK5*

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının çoğu *proje ödevlendirmeleriyle* öğretimde kontrol sağlayacaklarına vurgu yapmışlardır. Çünkü proje ödevlerinde öğrencilere her aşamada dönüt verilmekte ve öğrenciler eksiklerini düzeltmektedir Böylece öğrenci üzerindeki değişimlerin somut bir biçimde görüleceğinden ve daha uygun dönütler bulunacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca konu ile alakalı sorular sorduklarında öğrenciyi cevap vermeye zorlamayacaklarını, hatalı cevapları anında uygun bir ses tonuyla düzeltereklerini belirtmişlerdir. Bu düzeltme direkt cevabın söylenmesi değil onlara doğru cevabın buldurulması şeklinde olacağını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin EÖK5 kodlu öğretmen adayı aşağıdaki şekilde görüş bildirmiştir.

*Öğrencilerime verdiğim proje ödevlerini yıl içinde belirli zamanlarda takip ederek onlara yardımcı olurum. EÖK5*

Dönüt, öğrenciye sadece eksikliklerini göstermeyecek aynı zamanda onların işbirliği içerisinde çalışmasına da katkıda bulunacaktır. Özellikle proje ödevlerinde öğretmen gruplara aynı ödevleri dağıttığında öğrenciler birbirlerinin hatasını bulacak ve düzeltmeye çalışacaklardır. Dönüt sadece sınıf içerisinde otorite olarak kabul edilen öğretmenden alınmayacak arkadaşlar arasında da bir paylaşım yaşanmasını sağlayacaktır. Burada öğretmene düşen görev öğrenciye geri bildirimde bulunurken kırıcı olmaması ve onun hatalarını onu rencide edecek şekilde yüzüne vurmamasıdır. Yapılan görüşmede de öğretmen adayları bu konu üzerinde durmuş ve dikkat edilmesi gereken noktalarda kendilerinin üzerine düşen her şeyi yapacaklarını söylemişlerdir.

*Öğrenciye geri bildirimde bulunurken onu incitecek şekilde hareket etmem. Doğruları bulmasında bir rehber görevi üstlenir ve onun sorumluluklarının bilincinde olmasına katkıda bulunurum. KÖ5*

Bu konuda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri de aynı sonuca varmışlardır. Öğrenciye dönüt verilirken kullanılan dilin ve gösterilen tavrın daha önemli olduğunu bu yaklaşımın öğrencinin üzerinde daha etkili olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulgularına göre; Türkçe öğretmeni adayları ve Türk Dili ve Edebiyat öğretmeni adayları öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirmek için öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinden (beyin fırtınası, grup çalışması gibi) yararlanacaklarını ifade etmişlerdir. Ancak özellikle yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için bu teknik ya da yöntemleri uygulamada nasıl kullanacaklarına ilişkin kitabi bilgiler vererek uygulamaya dönük çalışmalar hakkında örnekler verememişlerdir. Ayrıca, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları öğrenme ortamlarını düzenleme konusuna vurgu yapmışlardır.

Görüşme sonuçlarına göre; öğretmen adayları öğrencileri derse motive etmek için en çok dil öğretimini gerçek hayatla ilişkilendirme konusuna vurgu yapmışlardır. Gerek Türkçe gerek Türk Dili ve Edebiyat öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, genel olarak öğrencileri derse motive etmede davranışçı öğrenme kuramlarının benimsediği pekiştirici kullanma gibi dışsal güdülenmenin öne çıktığını söyleyebiliriz. Ancak, öğrenmede içsel güdülenme dışsal güdülenmeye göre daha etkili ve süreklidir. Schunk (1995) bilişsel ve spor alanında öz-yeterliğin motivasyon ve performansla ilişkisini araştırmış; öz-yeterliğin motivasyon ve performansla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda; sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının geliştirmeye yönelik etkinlikler ve öğretmenlere daha çok uygulama yapma fırsatları sunulması önerilmiştir.

Alan bilgisi öğretmen eğitim programlarında çok önemli bir paya sahiptir. Bu kavram bir öğretmenin hizmet öncesi eğitiminde ve sonrasında hizmet süresince de her dönem karşısına çıkmakta ve yolunu belirleyen önemli faktörlerden biri olmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında almış oldukları derslerin kapsamının kendilerini yeterli düzeye getirip getirmeyeceği konusunda bazı şüphelere düştükleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adayları bu konuya ilişkin olarak üniversitede lisans eğitimleri sırasında almış oldukları derslerin yeterli olmadığını onları bir adım ileriye götürecek kişilerin kendileri olduğunu vurgulamışlardır. Bu yüzden öğretmen adaylarının sadece üniversitede kazandıkları bilgi ve becerilerle yetinmemeli kendilerini geliştirebilmek amacıyla yeterli gayreti göstermeliler şeklinde bir düşünceye sahip olduklarını söyleyebiliriz. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları derslerde kullanılan nazım biçimlerinin isimlerini öğretmede sıkıntı yaşayacaklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ancak Türkçe öğretmeni adayları daha çok dilbilgisi, dilin yapısına ilişkin bilgiler öğretecekleri için bu konuda sıkıntı yaşamayacaklarını belirtmişlerdir.

Türkçe ve Edebiyat öğretiminde süreli yayınların takip edilmesi ve öğrencilere performans ya da proje ödevi olarak herhangi bir sayının verilmesi ve bunun metin yönünden incelenip değerlendirilmesi ve bunun sınıfta sunulması önemlidir. Bu anlamda, öğretmen adaylarının çoğu süreli yayınların kullanılması konusuna dikkat çekmişlerdir.

Araştırma sonucunda, alan bilgisi kapsamında incelenen dil öğretiminde dört temel becerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) geliştirilmesine ilişkin olarak Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları daha çok konuşma becerisini geliştirmeye dönük etkinliklere vurgu yaparken, Türkçe öğretmeni adayları dinleme ve yazma

becerilerinde öğrencilerin problem yaşadığını düşündükleri için bu alan becerilerinin geliştirilmesi konusuna vurgu yapmışlardır. Kurudayıoğlu ve Kana (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi öz yeterlik algılarını araştırdıkları çalışmalarında; öğretmen adaylarının dinledikleriyle ilgili öğrencilerin kendi yaşantısıyla bağlantı kurmalarına yardımcı olmaları konusunda öz yeterli olmadıklarını bulgulamıştır. Ayrıca, öğretmen adayları öğrencilere dinlemenin önemini kavratmada ve not olarak dinlemelerini sağlamada zorluk yaşayacaklarını düşünmektedirler. Öğretmen adayları dinleme becerisi öz yeterlikleri olarak dinlediklerini özetleyebilme, zihinlerinde canlandırma, dinleme sonrasında uygun geribildirimlerde bulunma ve dinledikleriyle ilgili soruları cevaplama kendilerini yeterli görmektedirler. Bu konularda öz yeterli olan öğretmen adaylarının etkinlikler yoluyla bu becerileri öğrencilere kazandırması gerekmektedir.

Ülper ve Bağcı (2012) Türkiye’den 7 farklı üniversiteden öğrencilerin katılımıyla yaptıkları araştırmalarında; Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının genel olarak “iyi” düzeyde olduğunu bulgulamıştır. Türkçe öğretmen adayları kendilerini öğretim bilgisi, özel alan bilgisi, öğretim uygulamaları ve ölçme uygulamaları bakımından “iyi” düzeyde görürken, genel alan bilgisi bakımından ise “orta” düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre üniversitelerin Türkçe öğretmenliği bölümleri verdikleri eğitimle öğrencilerinin kendilerini “iyi” düzeyde yeterli olarak algılamalarını sağlayabilmektedirler.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmeni adayları, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarına göre sınıf içinde pedagojiye daha çok önem verecekleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları için ise “alan bilgisinin” öğretmen öz-yeterliğinde en önemli belirleyici olduğunu düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak; Türkçe öğretmenliği lisans öğretim programlarında Eğitim Fakültesi bünyesinde olduğu için pedagoji derslerinin, Türk Dili ve Edebiyat bölümü lisans öğretim programına göre daha çok yer alması düşünülmektedir. Bunun tersine Türk Dili ve Edebiyat Bölümü lisans programında alan derslerine daha çok yer verilmektedir. Bunun temel nedeninin Eğitim Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi eğitim programlarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Türkiye’de ilgili literatüre baktığımız zaman Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının araştırıldığı tek çalışmaya rastlanmıştır. Arastaman (2013) eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını incelediği araştırmasında; eğitim fakültesi öğrencilerinin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu bulgularken, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak; öğretmen adayları öğretmenin kendi öz yeterlik inancının sadece alan hâkimiyetine bağlı olmadığını daha önemlisi kendinde var olan bilgileri öğrenciye nasıl aktaracağını bilincinde olmasına bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Bu yüzden ders kitaplarındaki bilgilerle sınırlı kalmayacaklarını her zaman öğrencilerin seviyesini göz önünde bulundurarak onlara yönelik etkinlikler tasarlayacaklarını ifade etmişlerdir. Dört temel dil becerisini nasıl uygulayacaklarına dair vermiş oldukları bilgiler de bu görüşü destekler niteliktedir. Bu saptama Türk dili ve edebiyat öğretmeni adayları için farklıdır. Onlar alanında iyi olan bir öğretmenin öğretimde sıkıntı yaşamayacağını vurgulamışlardır. Bu durumun Türkçe eğitimi bölümünde ve Türk dili edebiyatı bölümünde okuyan adayların almış oldukları derslerin içeriğinin farklılığından kaynaklandığı

düşünülmektedir. Türkçe öğretmeni adayları için lisans eğitim programında pedagoji dersleri önemli bir yer tutarken, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adayların lisans eğitim programlarında ise Edebiyat Fakültesi bünyesinde olması sebebiyle alan dersleri ağırlıklı bir yer tutmaktadır. Sonrasında almış oldukları pedagojik formasyon eğitimiyle öğretmenliğe adım atmaktadırlar. Bu sebeple Türkçe öğretmeni adayları Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarına göre dört temel dil becerisinin öğretimine ilişkin daha ayrıntılı ve net görüş bildirmişlerdir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri için önermiş oldukları etkinlikler de öğrencilerin başarısını artıracak niteliktedir. Bu durumun da Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

## 5. ÖNERİLER

Ülkemizde öğretmen yetiştirmede en önemli unsurlardan birisi, nitelikli meslek elemanlarının nasıl yetiştirileceği konusudur. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğine aday öğrencilerin nitelikleri ve mesleğe uygunlukları ön plana çıkmaktadır. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde temel yapı taşlarını oluşturan öğretmenlerin kendilerinden beklenen bu zor görevleri başarıyla gerçekleştirebilmeleri, hizmet öncesi eğitim aşamasında, kaliteli bir eğitim anlayışı ile yetiştirilerek, oynayacakları rollere iyi hazırlanmalarına bağlıdır. Öğretmen yetiştiren kurumların, genel öğretmenlik davranışları çerçevesinde, söz konusu beklentileri dikkate alarak ve geleceğin rollerini kestirerek yeniden ve hızlı bir yapılanma sürecine girmeleri, öğretmenlerini bu doğrultuda yetiştirmeleri gerekmektedir (Arastaman, 2013).

Azar (2010) öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin onların öz yeterlik inançları üzerine önemli bir etki oluşturacağı için, öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinde okuyan öğrencilerin öz yeterlik inançları eğitimciler tarafından periyodik olarak izlenmesi ve onların öz yeterlik inançlarını arttırmaya yönelik etkinliklere öğretmen yetiştirme programlarında daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında; Eğitim Fakültelerince Edebiyat Fakültesi mezunlarına verilen formasyon eğitim programları da gözden geçirilerek daha kapsamlı ve uzun süreli formasyon eğitim programları geliştirilmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Arastaman, G. (2013) "Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi" Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 14(2): 205-217.
- Azar, A. (2010). "Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik İnançları." ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6(12): 235-252.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Kitap.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirteş, H., Cömert, M. Ve Özer, N. (2011) "Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları" Eğitim ve Bilim. 36(159): 96-111.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Kaya, V.H., Polat, D. ve Karamüftüoğlu, İ.Ö. (2014). "Fen Bilimleri Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çabası." *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2490>, n.28, 581-595.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(2): 245-258.
- Hacıömeroğlu, G. (2013). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançları." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(1): 1-18.
- Morgan, C. T. (1989). *Psikolojiye giriş*. (Ed. S. Karataş). Multhauf, A. P. Willower, D.J. and Licata, J.W. (1978). *Teacher pupil control*, Ankara:Meteksan
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2012). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara; Eğiten Kitap.
- Ulusoy, A., Aytar Güngör, A., Köksal Akyol, A., Subaşı, G., Ünver, G. Ve Erdamar Koç, G. (2011) *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, İ ve Kösemen, S. (2013). "Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi." *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET)*, 2(2).
- Ülper H. ve Bağcı, H. (2012) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(2): 1115-1131.
- Schunk, D.H. (1995). Self- Efficacy, Motivation, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*. 7(2): 112-137. <http://www.taylorandfrancis.com/>
- Senemoğlu, N. (2012) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkın, Ç.Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010) "Öğretmen Öz yeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz yeterlik İnançları" *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27: 63-75.
- Yavuz, M. (2010). Öğretmenlerin Geri Bildirimlerine Göre Okul Müdürlerinin Dinleme Becerilerinin Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38: 292-306
- Yeşilyurt, E. (2013) Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45): 88-104. [www.esosder.org](http://www.esosder.org)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman. J. (2000). "Self-Efficacy: An Essential Motive To Learn." *Contemporary Educational Psychology*, 25, s.82-91. Doi: 10.1006/ceps.1999.1016.



**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

When relevant literature is examined, there is no qualitative study on prospective Turkish language teachers or Turkish Language and Literature teacher candidates and pedagogic self-efficacy perceptions. Therefore, the aim of this study is to examine self-efficacy beliefs of prospective teachers attending Turkish Language Education Department and Turkish Language and Literature Department. In line with this aim, answer for the following question was sought:

- What are the perceptions of senior students (prospective teachers) at Turkish Language Education and Turkish Language and Literature departments with regard to teacher self-efficacy?

**Method**

The study is a qualitative study. In this study, phenomenology design was used. Focusing on phenomena that we are aware of but do not have profound and detailed understanding is called as phenomenology design (Yıldırım and Şimşek, 2008:72).

**Study Group**

The study group of the study is composed of 30 prospective teachers. 15 of the prospective teachers are senior students at the department of Turkish Language Education in Cumhuriyet University, the rest 15 prospective teachers are senior students at the department of Turkish Language and Literature enrolled to the pedagogic formation program. The study group is composed of 7 male seniors and 8 female seniors from Turkish Language Education department and 7 male seniors and 8 female seniors from Turkish Language and Literature department.

**Data Collection Tools**

In this study, semi-structured interview technique was used as data collection method.

**Data Analysis**

To analyze data obtained from the interview form developed according to research question, content analysis method was used. First of all, the audio recordings were transcribed and then content analysis was made on these transcriptions.

**Findings**

At the end of the study, based on the views of prospective teachers the following codes and themes with regard to self-efficacy beliefs of teachers were found. As a result of interviews made with prospective teachers, data were expressed under four themes: *“development of thinking skills”*, *“motivating for the course”*, *“content*

*knowledge*” and *“positive feedback and correction”* and under two sub-themes *“using reinforce”* and *“developing four basic language skills”*.

### 5. Development of Thinking Skills

When the responds of prospective Turkish language teachers and prospective Turkish Language and Literature teachers gave to the question *“how can you design effective learning environments to develop your learners thinking skills?”* were analyzed, it was seen that the following codes emerged: *group work, brainstorming, arranging learning environment in the class, problem solving technique*. While prospective teachers from both faculties stated that they would make use of student-centered teaching methods and techniques to develop their learners’ thinking skills, prospective teachers from Turkish Language and Literature department emphasized the arrangement of learning environments.

### 6. Motivating Students for the Course

When the responds prospective teachers gave to the question of *“how they will motivate students for the course”* were analyzed, it was seen that *using the principle of closeness to real life, engaging activities, expository teaching, and using materials* codes emerged. Most of the teacher trainees expressed the view that they will use *“closeness to real life”* principle.

One of the important duties of a teacher is to motivate his/her learners. Motivation is derived from the Latin word *“motivus”*, which means to move. Therefore, motivation can be considered as setting in motion. Motivation has three different dimensions (Morgan, 1989). These are a motivating condition that drives one to a certain aim, action taken to reach the aim and reaching the aim. These three dimensions of motivation are realized in a circle. Motivation leads to action, action leads to aim and motive temporarily satisfied when the aim is reached. Therefore, teachers are to know students needs in the class. According to the views of prospective Turkish Language and Turkish Language and Literature teachers, in general students are externally motivated. However, in learning internal motivation is more effective and permanent.

### 7. Content Knowledge

In this sense, when the responds prospective Turkish Language and Turkish Language and Literature teachers gave to the question *“how will you use the knowledge and skills you acquire during your undergraduate education, it was seen that the following codes emerged: periodicals, students’ readiness and using visual materials*. With regard to this situation, prospective teachers stated the following views.

*First of all, I would attach importance to use visual materials. I would pay attention to students touching the materials. EÖK2*

### 7.1. Developing four language skills

When the answers prospective teachers gave to the question related to content knowledge “how would you teach four basic language skills; reading, writing, speaking and listening” are examined, *group work, composition, note taking, education program, text evaluation, visual books, making students listen to stories* codes emerged. With development of education programs based on the constructivist approach since 2005, teachers do no longer stick to the activities and prepare activities considering readiness of their learners. As grammar is not taught deductively but taught inductively by asking students discover paradigms is one of the main reasons that cause teachers to prepare their own activities. Prospective Turkish language teachers who were aware of it stated that they would not unconsciously stick to course books.

### Conclusion and Discussion

Azar (2010) stated that as education prospective teachers received would have great influence on their self-efficacy beliefs, self-efficacy beliefs of students attending Education Faculties are to be periodically followed and activities that will improve students’ self-efficacy beliefs are to be given more place in teacher training programs. Assuming that not only the students attending Education Faculties but also those attending Faculty of Letters will be teachers, this problem can be solved more effectively by giving education for longer periods of time or by giving students opportunities to voluntarily take pedagogical education by founding new units within faculties of Letters rather than supporting these students via a short pedagogic formation education program.