

A Longitudinal Study on Self-Efficacy Beliefs of Pre-service Teachers of Turkish Language

Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları Üzerine Boylamsal Bir Çalışma*

Derya Yaylı **

Emine Kitiş Çınar ***

ABSTRACT: Self-efficacy belief is considered to be an important concept about learning in teacher education as well as in every phase of one's life. Therefore numerous self-efficacy studies have been conducted in the field of teacher education. As few studies have investigated the longitudinal change in the self-efficacy beliefs of pre-service teachers, such studies are needed in the field. This study, therefore, aims to look into how the self-efficacy beliefs of pre-service teachers of Turkish language change over four-year education. The Teacher Self-Efficacy Scale and a semi-structured interview were used as quantitative and qualitative data collection tools. The study was completed with 91 pre-service teachers. The quantitative measurements before and after the four-year program at a Turkish public university revealed that total and sub-dimensional self-efficacy scores of the participants increased significantly. In addition, findings from the qualitative data supported the quantitative findings. These findings seem to be in line with previous findings in the literature.

Keywords: self-efficacy belief, pre-service teacher education, Turkish language

ÖZ: Özyeterlik inancı öğrenim yaşantısının her aşamasında ve öğretmen eğitiminde başarıyla ilişkili bir kavram olarak görülmektedir. Bu yüzden öğretmen yetiştirme alanında birçok özyeterlik çalışması yürütülmüştür. Hem uluslararası hem de ulusal düzlemde yürütülmüş çalışmaların çoğu kesitsel ama çok azı boylamsal olduğu için öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının lisans eğitimi sürecinde nasıl değiştiğini gösteren çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu yüzden, bu çalışma hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının lisans eğitimiyle nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma nicel ve nitel desenlerini birleştirmiş ve veri toplama aracı olarak Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme kullanmıştır. Çalışmayı 91 hizmet öncesi öğretmen tamamlamıştır. Türkiye’de bir devlet üniversitesinde lisans eğitimi başında ve sonunda yapılan ölçümlerle elde edilen nicel verinin analizi sonucunda, hizmet öncesi öğretmenlerin özyeterlik inançlarının genel anlamda ve tüm alt boyutlar düzeyinde anlamlı bir şekilde yükseldiği gözlenmiştir. Ayrıca aynı dönemlerde toplanan nitel veri de nicel bulguyu destekler niteliktedir. Elde edilen bulguların önceki bulguların çoğuyla tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: özyeterlik inancı, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, Türkçe

* Bu çalışmanın ilk aşaması IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı’nda sunulmuştur.

** Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, dyayli@pau.edu.tr

*** Arş.Gör., Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, eminekitis@gmail.com

Giriş

Kişilerin bir işi başarabilmek için kendilerini yeterli görmesi, o işin başarılmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu görüş doğrultusunda geliştirilmiş olan özyeterlik kavramı (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1993) bireylerin öğrenme süreçlerini ve öğretmeye yönelik inançlarını anlamak için bir araç olmuştur. Özyeterlik, bireyin kendini özel bir alanda ve var olan şartlar içerisinde yeterli görüp ya da görmediğiyle ilgilidir. Örneğin, “İngilizce dersini yaparım ama matematik dersinde zorlanırım.” diyen bir öğrenci İngilizce dersiyile ilgili yüksek özyeterlik inancına sahipken matematik dersi için özyeterlik inancı düşüktür. Özyeterlik sadece öğrencilerin değil, aynı zamanda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini ve öğretmeye yönelik inançlarını anlamak için bir araç olmuştur (Ashton, 1984). Alanyazın incelendiğinde öğretmen özyeterlik inançlarının planlama ve heves gibi olumlu öğretim davranışları ve öğrenci çıktıları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (örneğin, Allinder, 1995; Ross, 1994; Sparks, 1988).

Yurtdışında yürütülen çalışmaların sonuçları genellikle hizmet öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının eğitim gördükleri yıllar içinde olumlu yönde geliştiğini göstermiştir (Housego, 1992; Hoy & Woolfolk, 1990; Mulholland ve Wallace, 2001; Wenner, 2001). Buna rağmen, sayıca az da olsa, öğretmen hazırlama programları süresince özyeterlik düzeylerinde hiçbir değişikliğin meydana gelmediği sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır (örneğin, Lin & Gorrell, 2001). Genelde gözlemlenen olgu, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreçlerinin öğretmen özyeterlik inancını yükselttiği yönündedir. Çok az çalışma ise hizmet öncesinde yükselen öğretmen özyeterlik inancının öğretmenliğin ilk yıllarında düştüğünü göstermiştir. Örneğin, Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero (2005) bir yüksek lisans ve aynı zamanda öğretmenliğe hazırlanma programına kayıtlı hizmet öncesi öğretmenlerin özyeterlik algılarını baştan sona kadar farklı aralıklarla ölçmüşler ve program sırasında özyeterlik düzeylerinin arttığını gözlemişlerdir. Ancak bu öğretmenlerin özyeterlik inançları meslek yaşamlarının ilk yıllarında gerilemiştir ve öğretmenler bu durumu o bir yıllık dönemde herhangi bir katkı alamamaya bağlamışlardır.

Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğu, hizmet öncesi farklı alan öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını kesitsel tarama yoluyla irdelemeye çalışmıştır (Boz ve Boz, 2010; Çevik, 2011; Ekici, 2006; Güvenç, 2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme alanında yürütülen çalışmalar da (Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Ülper ve Bağcı, 2012) kesitsel sonuçlara ulaşmıştır. Bandura (1997) devamlılığı özyeterlik inancı açısından önemli bir etken olarak görmektedir. Bu yüzden özyeterlik inancının zaman içindeki durumu ya da gelişimi de araştırılmalıdır. Bu anlamda Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında yürütülmüş çalışma sayısı oldukça azdır (Atay, 2007; Bümen ve Ercan-Özaydın, 2013; Şahin ve Atay, 2010). Bu çalışmaların hiçbiri Türkçe öğretmeni yetiştirme alanında değildir. Bümen ve Ercan-Özaydın (2013) çalışmalarında hizmet öncesi sınıf öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerinin lisans eğitimi süresince arttığını bulmuşlardır. Bu anlamlı artış öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarının her birinde de gözlenmiştir. Ancak Atay’ın (2007) yürüttüğü çalışmada hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının öğretim stratejisi alt boyutunda azalma olmuştur. Şahin ve Atay’ın

(2010) on üç ay süren çalışmalarında, özyeterlik inancının üç boyutunda ve genelde anlamlı farklılık sadece öğretme öncesi ve sonrası yapılan ölçümler arasında ortaya çıkmıştır. Öğretmenliğin ilk yılında yapılan ölçümlerde ise anlamlı olmasa da bir düşüş gözlenmiştir. Bu bulgular, Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero (2005) tarafından elde edilen bulgulara yakındır.

Türkiye’de yürütülen çalışmalarda boylamsal taramanın çok az kullanıldığı ve hizmet öncesi Türkçe öğretmenleriyle böyle bir araştırma deseninin kullanılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmaların nitel veriyle desteklendiği çalışma sayısı daha da azdır (örneğin, Şahin ve Atay, 2010). Bu yüzden bu çalışma, boylamsal tarama ve görüşme yoluyla Türkçe öğretmen adaylarının dört yıllık üniversite öğrenimleri boyunca özyeterlik inançları değişimlerini gözlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca bağlı olarak, araştırma soruları şöyle şekillendirilmiştir:

- 1) Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik özyeterlik inançları lisans eğitimleri süresinde nasıl bir değişime uğramıştır?
- 2) Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik özyeterlik inançlarıyla ilgili görüşleri lisans eğitimleri süresinde nasıl bir değişime uğramıştır?

Yöntem

Bu çalışma, hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik inançlarındaki değişimi boylamsal tarama ve nitel görüşme yoluyla belirlemeyi ve betimlemeyi hedeflemiştir. Bu yüzden, çalışmada hem nicel hem de nitel boyutu olan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin kullanılmasının amacı zenginleştirilmiş (triangulation) veri elde etmektir (Büyüköztürk, vd., 2012).

Katılımcılar

Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi’nde öğrenim gören 125 Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi lisans programı 1. sınıf öğrencisiyle başlanmıştır. Öntest uygulamasını alan 125 öğrenciden 34’üne son test uygulamasında ulaşılamamıştır. Bu yüzden çalışma 91 katılımcı ile tamamlanmıştır. Bu katılımcıların 59’u kadın, 32’si erkektir.

Nicel verinin toplanmasından sonra 12 gönüllü öğrenci ile hem öntest hem de son test aşamasında yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen sonuçlar nitel veri analizi yöntemi ile ölçeğin alt-boyutları çerçevesinde değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Katılımcılar, kimlikleri gizli kalsın diye, bulguların sunumunda yer alan alıntılarda takma adlarla anılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu amaçla ilk olarak, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği katılımcılara uygulanmıştır. Bu ölçeğin Türkçe uyarlamasında Cronbach Alpha Güvenirlik katsayıları öğrenci katılımı boyutu için 0,82, öğretim stratejileri boyutu için 0,86, sınıf yönetimi boyutu için 0,84 ve ölçeğin bütünü için 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmanın öntest aşamasında elde edilen değerler ise sırasıyla 0,88 (ÖK), 0,89 (ÖS), 0,87 (SY) ve 0,95 olmuştur.

Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme soruları özyeterlik ölçeği paralelinde hazırlanmış ve uzman görüşü alındıktan sonra kullanılmıştır. Görüşme, ilk ve dördüncü senelerde olmak üzere, araştırmacılar tarafından iki kez uygulanmıştır. Her bir öğrenciyle yapılan görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan birinci senede ve dördüncü senede (2011 ve 2014) elde edilen nicel verilere ilk olarak Levene homojenlik testi uygulanmış ve varyansların normal dağıldığı bulunmuştur. Buna bağlı olarak, *t* testi yardımıyla birinci uygulama ile ikinci uygulama arasındaki değişim ölçeğin bütünü ve alt-boyutları açısından araştırılmıştır.

Nitel veri analizi için öncelikli olarak dökümü ve kontrolü yapılan görüşme kayıtlarına nitel içerik analizi uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu amaçla önce kodlar ve temalar belirlenmiş ve içerik analizi esnasında bu kodların izleri sürülerek temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için kodlamalar iki ayrı bilim insanı tarafından belirlenmiş ve %94'lük bir uzlaşma gözlenmiştir. Geriye kalan kodlamanın belirlenmesi için karşılıklı anlaşma yoluna gidilmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerden seçilenler bulgular içinde doğrudan alıntılanmıştır. Katılımcı görüşlerinin zaman içindeki değişimini gösterebilmek için, ilk görüşme için takma adın yanına 1, ikincisi için ise 2 yazılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel bulgular ayrı ayrı sunulmuş ve tartışılmıştır.

Nicel bulgular

Çalışmanın nicel boyutu için, özyeterlik ölçeği katılımcılara 2011 ve 2014 yıllarında iki kez uygulanmıştır. Veri analizi sırasında ortalama, standart sapma ve *t* testi sonuçları elde edilmiştir. Bu analizle ilgili sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Birinci ve İkinci Uygulama Sonrası Özyeterlik Ortalama, Standart Sapma ve *t* Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	Sd	Ort. Fark.	<i>t</i>	p
Öğrenci Katılımı	1. Uygulama	91	54,00	8,97	180	-6,560	-5,951	,000
	2. Uygulama	91	60,56	5,50				
Öğretim Stratejileri	1. Uygulama	91	53,56	9,58	180	-7,923	-6,742	,000
	2. Uygulama	91	61,48	5,83				
Sınıf Yönetimi	1. Uygulama	91	54,45	9,38	180	-6,340	-5,233	,000
	2. Uygulama	91	60,79	6,76				
Toplam Özyeterlik	1. Uygulama	91	162,01	25,82	180	-20,824	-6,488	,000
	2. Uygulama	91	182,83	16,44				

Öğrenci katılımı boyutu için ilk ve son uygulama değerleri 54,00 ve 60,56 olarak belirlenmiştir. Bu boyuttaki değişim $p \leq 0,001$ düzeyinde anlamlıdır. Öğretim stratejileri

boyutundaki değerler ise 53,56 ve 61,48 olarak gerçekleşmiştir ve bu değişim de $p \leq 0,001$ düzeyinde anlamlıdır. Üçüncü boyut olan sınıf yönetiminde değerlerin 54,45 ve 60,79 olduğu gözlenmiştir. Bu boyutta meydana gelen değişim de $p \leq 0,001$ düzeyinde anlamlıdır. Son olarak, ölçeğin genelinde yani genel özyeterlik algısındaki değerlerin 162, 01'den 182,83'e yükseldiği görülmektedir. Genel özyeterlik algısının lisans eğitimi boyunca gösterdiği gelişim de $p \leq 0,001$ düzeyinde anlamlıdır. Bu durum, Türkçe eğitimi alanında lisans eğitimi gören Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik algılarının lisans eğitiminin başından sonuna anlamlı bir gelişme gösterdiğine işaret etmektedir.

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin lisans eğitimi süresince gösterdiği gelişimin farklı nedenleri olabilir. Öncelikli olarak, kuramsal bilgiyle donanmanın öğretmen adaylarında bir güven ve buna bağlı olarak da bir özyeterlik algısı gelişimine neden olduğu söylenebilir. Ayrıca, son sınıfta deneyimledikleri fakülte-okul işbirliği sürecinin de önemli bir katkı sunmuş olabileceği olasılıklar arasındadır. Yani kuram ve uygulamanın birlikte sunulması hizmet öncesi öğretmenlerinin özyeterlik algılarını geliştirebilmektedir. Bu bulgu Türkiye'de daha önce yürütülen çalışmaların sonuçlarıyla uyum içindedir (örneğin, Atay, 2007; Bümen ve Ercan-Özaydın, 2013; Şahin ve Atay, 2010).

Nitel bulgular

Görüşmeden elde edilen veriler ölçeğin alt-boyutları ve geneli bağlamında değerlendirilmiştir. Katılımcıların çalışmanın ilk yılında verdikleri yanıtlar katılımcı takma adı ve 1 rakamıyla verilmiş, çalışmanın dördüncü yılındaki yanıtlar ise aynı adın yanında 2 rakamıyla verilmiştir. Böylece bir katılımcının aynı soruya üç yıl arayla verdiği iki yanıt birlikte değerlendirilmiştir.

Öğrenci katılımı

Katılımcılardan bazıları öğrenci katılımı boyutunu ilgilendiren görüşme sorularını şöyle yanıtlamışlardır:

Çok fazla değil ama yeterli hissediyorum. Çünkü çocukların dilinden anlayan birisi olarak kendimi görüyorum. Çevremde çocuklarla ilişkimden bunu hissedebiliyorum. Çocuğa karşı sert olmaktan ziyade çocuk diliyle konuşarak derse katabileceğimi düşünüyorum. Çocukların davranışları, istekleri doğrultusunda mesela oyun oynamak en çok istediklerinden biridir. Bunu yapmalarını isterim. Dersi zevkli hale getirmek için gerekirse sınıfta bilginin yoğun olduğu oyunlar oynarız. (Hasan-1)

Öğrencilerle iyi anlaşabileceğimi düşünüyorum. Onları derse katmanın zor olmadığı kanısındayım. Eğer öğrenci öğretmenini ve dersi severse derse katılır. Onları doğru bir şekilde güdülemek önemlidir. (Hasan-2)

Tam hazır hissetmiyorum şu anda. Biraz daha tecrübe kazanmam gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciyle iletişim konusunda neler yapabilirim bir deneyim geçirmem lazım. Belli bir olgunluğa geldikten sonra aşama aşama öğrenciyi teşvik edebilirim derse katılma konusunda. (Emre-1)

Yaptığım gözlemler sırasında öğrencileri derse katmanın kolay olmadığını gördüm. Ancak kafamda buna yönelik bazı düşünceler var. Bunları deneyip başarılı olmayı ümit ediyorum. (Emre-2)

Ortadan biraz daha fazla yeterli hissediyorum. TEGEV’de gönüllüyüm. Oradaki deneyimlerime göre söylüyorum çok da yeterli değilim. Biraz toyluk var galiba ondan. (Canan1)

Bu konuda başarılı olmak istiyorum. Zaten dersin en önemli yanı bu. Öğrenci derse katılmazsa etkileşim olmaz. O zaman da ders oldu sayılmaz. (Canan-2)

Öğrenci katılım açısından öğrencilerin yeterlik algıları zaman içinde gelişmiş görünmektedir. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin genel anlamda yararlı olduğu, ama bazen bazı sorulara yol açabildiği katılımcı yanıtlarında gözlenmektedir. Kuramsal derslerde elde edilen bilginin de öğrencilerde akademik bir dil kullanımına yardımcı olduğu açıktır.

Öğretme stratejileri

Katılımcı hizmet öncesi öğretmenleri öğretme stratejileriyle ilgili görüşme sorularını yanıtlamışlardır. Bu yanıtlardan bazıları şöyledir:

Az yeterli hissediyorum. Ders kitaplarına, materyallere belli ölçüde bağlı kaldıktan sonra genellikle hayat tecrübesiyle ve genel kültürümün katkılarıyla öğrencilere bunları aktarmaya çalışırım. Salt bilgi verme olmaz vereceklerim, yaratıcı düşüncüyü öğretmeye çalışırım. Bunun üzerine düşünmedim ve çalışmadım. Daha önce böyle bir şeyle karşılaşmadım, toy sayılabiliyorum. (Ahmet-1)

Dört yıllık eğitim bana bu alanda çok şey kattı. Ancak gerçek ders ortamında bu stratejileri nasıl kullanırım, bilemiyorum. Ama bilmek de önemli bir şey. (Ahmet-2)

Şu an orta derece yeterli olduğumu hissediyorum. Dediğim gibi en yeterli seviyeyi bilmiyorum ve ortada görüyorum. Daha birinci sınıftayım çünkü. Daha çok akılda kalıcı şekilde öğretmeye çalışırım. Duruma değil olaya bağlamaya çalışıyorum. Ben kendim öyle çalıştım ve şu anda buradayım, öyküleyici şekilde. (Sema-1)

Bu stratejilerin yıllar içinde oturduğunu biliyorum. Ben de hem teorik hem de pratik olarak uygulama ve deneme imkânı buldum. Bu yüzden kendimi yeterli hissediyorum. İnsan öğrenince, bir de uygulayınca kendini daha iyi tanıyor. (Sema-2)

Şimdilik çok yeterli hissetmiyorum. Çünkü hiç, bir sınıfa girip ders işlemedim, bir öğrenciye ders anlatmadım. Öğrencilerin bana karşı tutumlarından tereddütlüyüm, davranışlarından. Çok genç olduğumu düşünüyorum bir de. (Sevim-1)

Stratejiler konusunda bir yol aldığımızı düşünüyorum. Kendi adıma yeterli olduğumu söyleyebilirim. Teorik derslerde çok şey öğrendik. Uygulamalı derslerde bildiklerimizi kullandık. Ayrıca staj dönemi çok faydalı oldu. Kendime güvenim çok arttı. (Sevim-2)

Orta seviyede hissediyorum. Kendi yöntemlerimle çocuğu adapte etmeye çalışırım. Dersi zevkli hale getirmek için etkinlik yaparız, okuldan korkmaması için bunların yapılması lazım. Bu etkinliklerle çocuğa okul sevgisi aşılarız. Ezberden çok anlama üzerine yoğunlaşacağım. Öğrenci yaşadıklarıyla dersin bağlantısını kurabilmeli. Şu anda yetersizim ama gelecekte kendimi geliştirerek bunun daha iyi olacağını düşünüyorum. (Hasan-1)

Ben her alanda kendime güveniyorum. Evet, stratejiler konusunda da yeterliyim. Çünkü bu işi çok seviyorum ve bu duygu çok önemli. İşinizi severseniz yoğunlaşıyorsunuz. (Hasan-2)

Öğretme stratejileri konusunda katılımcıların yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu algının arka planında alınan kuramsal derslerin, öğrenilen yöntem ve tekniklerin önemi büyüktür. Bu stratejilerin işe yarayacağı düşüncesinin gelişmesi de dört yıllık lisans eğitiminin özyeterlik açısından olumlu etki yarattığının göstergesidir.

Sınıf yönetimi

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimine dair sorulara verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Yeterliyim diyebilirim bu konuda. Çünkü asla despot bir kafada olmadım hiçbir zaman. Her zaman çocukların sınıf ortamında belli bir özgürlüğe sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Dersin akışını bozmadıkları sürece, benim dikkatimi bozmadıkları müddetçe onlara asla baskıda bulunmam. Bununla birlikte kendini rahat hisseden, baskı altında hissetmeyen öğrenci de benim dersimi sabote etmez zaten. Bana gereken saygıyı mutlaka duyar. (Ahmet-1)

Gözlem yaptığımız dönemlerde biraz gözüm korkmuştu bu konuda. Neler yapmam gerektiğini düşünüyorum hep. Uygulama okullarında çok sorun çıkmadı, ancak her okul diğerinden farklı, öğrenciler farklı. Bazı öğrencileri idare etmek çok zor. Yetersizim diyemem. (Ahmet-2)

Bir sınıflı yönetebilme kabiliyetimin çok yüksek olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerle bu konuda çok iyi ilişki kurabilirim. Bire bir veya topluca her şeyi yaptırabilme kabiliyetinde olduğumu sanıyorum. (Mehmet-1)

Kendimi yeterli hissediyorum. Öğrendiklerimizin ve sınıf içi tecrübenin çok katkısı oldu. Öğrencileri ve öğretmenliği seviyorum. Yapabileceğime inanıyorum. Hem de kimseyi üzmeden. (Mehmet-2)

Sınıf yönetiminde otorite sağlayacağımı düşünüyorum. Aktif bir ders ortamı için bunun gerekli olduğunu düşünüyorum. Sessizlik, hâkimiyet, uygun ders için uygun ortam. Tavrınızı baştan koymak önemli, kendinizi ifade edebildiğiniz zaman, gerek ses tonlaması gerek daha disiplinli dersle bunlar kendiliğinden oluşur. (Sema-1)

Sınıf yönetimiyle ilgili çok şey öğrendik. Gerçek ortamlarda yararlı olmasını diliyorum. Üniversitede, kendi sınıf arkadaşlarımızla her şey çok kolay oluyor. Okullarda tutarlı olmak yardımcı olacaktır sanki. Bu konuda umutluyum. (Sema-2)

Katılımcılar sınıf yönetimi konusunda genel anlamda yükselen bir özyeterlik algısına sahip olsalar da, bu konunun öğretmen olmanın en zor bileşenlerinden biri olduğunu düşünmektedirler. Sınıfta disiplini sağlamak, eğitim durumlarının verimli yürümesi ve bu durumların sonuçta olumlu çıktılara dönüşmesi oldukça önemlidir. Bazı katılımcılar özellikle fakülte-okul işbirliği süreçlerinden sonra sınıf yönetimi açısından karamsarlığa kapılabilmektedir.

Genel özyeterlik

Katılımcıların bazıları özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarına koşut soruları yanıtladıktan sonra genel özyeterlik algılarıyla ilgili olarak unları dile getirmişlerdir:

Şimdilik tam yeterli görmüyorum. Daha birinci sınıfız, öğrenmemiz gereken bir sürü şey var. Öğrenme tekniği, yöntemi var. Bunları öğrenmeden tam olarak öğretemezsin, sözünü geçiremezsin. Söz geçirmede kendimi yeterli görmüyorum ama ders anlatmada yeterli görüyorum. (Dilek-1)

Dört senenin sonunda her şeyin çok kolay ve her şeyin çok zor olduğunu öğrendim. Genel anlamda kendimi yeterli hissediyorum ama özel durumlarda nasıl hareket ederim, bilemiyorum. Birçok öğretmenden daha başarılı olacağıma eminim aslında. (Dilek-2)

Şu anda tam yeterli değil. Ancak ilerleyen sınıflarda kendimi geliştirerek bu konuda yeterli olabileceğimi düşünüyorum. Mesela bilinmeyen birçok şeyi öğrencilere aktarmak ve onları bilgi manasında geliştirmeyi amaçlarım. (Ali-1)

Öğretmenliğin kolay olmadığı çok açık. Ne kadar iyi duruma geldim, zaman gösterecek. Ama kendimi eskiye göre daha iyi hissediyorum. Daha yeterli. (Ali-2)

Her ne kadar hazır olmasam da şu an mezun olsam öğrencilere bir şey verebileceğimi hissediyorum. Öğretmenlik duyguları bende gelişmeye başladı. Kendimi insanlara bilgi verebilecek düzeyde hissediyorum. O hava içerisindeyim. Bir öğretmen toplumun geleceğini hazırladığı için ve önemli bir meslek olduğu için ben de kendimi öğrencilere daha çok şey vermek için hazırlıyorum ve bunu yapacağıma inanıyorum. (Hilmi-1)

Ben öğretmenliğin çok önemli bir meslek olduğunu düşünüyorum. Toplumun geleceğinin mimarı öğretmenler. Bu yüzden her öğretmenin kendini yeterli hissetmesi şart. Ben de yeterliyim. Öyle olmasa bu mesleği yapamam. Öğrencilerimle buluşacağım günü ipe çekiyorum. (Hilmi-2)

Orta seviyede görüyorum. Belli bir eğitimin tamamlanması lazım, bir süreç olması lazım. Mesela son sınıfta gördüğümüz sınıflar, öğretmenlerin neler yaptığını izlemek önemlidir. Kişiye bir şeyler katar. Ben somut bilgileri veririm ama soyut bilgileri tam verebileceğimi düşünmüyorum. (Emre-1)

Dört yıllık eğitimde uygulamalı derslerin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bunlar kendimi yeterli hissetmede çok faydalı oldu. İzlediğimiz öğretmenlerin ne kadar faydalı olduğunu tam bilemiyorum ama yıllar içinde öğretmenlik bilgimiz geliştirdi. (Emre-2)

Şu an için yeterli değilim bence ama eğitim derslerini tamamlayınca çok yeterli olacağımı düşünüyorum. Eğitim derslerinde ve uygulamalı derslerde daha iyi öğrenirim. Şu an yeterliyim ama görev yapan bir öğretmen kadar da değilim. (Kemal-1)

Bugüne kadar öğrendiklerim ve yaşadıklarım bana öğretmenlik mesleğinin aslında zor olduğunu ama yeterli ilgiyi ve saygıyı görmediğini gösterdi. Bence bu mesleği yürütmek için yeterli olmak çok zor. Ama geleneksel öğretmen olmak için yeterliden öteyim. (Kemal-2)

Oldukça yeterliyim. Benim hayalim hep bir öğretmen olmak en iyisi Türkçe öğretmeni olmaktı. Bununla büyüdüm zaten ve buna hazır hissediyorum kendimi. (Kadriye-1)

Mezun olmak üzereyim ve mesleğe hazırım. Genel anlamda yeterliyim ama bazı eksikliklerim hep olacaktır. Önemli olan bu küçük sorunları yerinde gidermektir. Yapacağıma inanıyorum. (Kadriye-2)

Katılımcıların çoğu genel anlamda bir özyeterlik algısı gelişimi yaşamışlardır. Bu durum onları öğretmenliğe hazırlayan önemli bir sonuçtur. Dört yıllık lisans eğitiminin kendileri için hem kuramsal hem de uygulamaya dönük olanaklar sunduğunu ve bunu değerlendirerek yeterli öğretmenler durumuna geldiklerini belirtmişlerdir.

Şahin ve Atay (2010) tarafından yürütülen çalışmada hizmet öncesi öğretmenler kuramsal altyapılarının yeterli olduğunu ancak uygulamanın yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Bu çalışmada da özellikle vurgulanan olgu, lisans eğitimi boyunca aldıkları kuramsal bilginin çok işe yaradığıdır. Fakülte-okul işbirliği sürecinin öğretmen stratejileri açısından etkili olduğunu bazı hizmet öncesi öğretmenleri vurgularken (örneğin, Sema ve Sevim) bu konuda şüpheleri olduğunu belirtenler de olmuştur (örneğin, Emre). Emre genel özyeterlik konusunda aldıkları kuramsal bilginin uygulama bilgisinden daha çok işe yaradığını ima etmektedir. Çalışmadan elde edilen bu bulgular Şahin ve Atay (2010) tarafından elde edilen bulgularla benzeşmektedir.

Sonuç

Özyeterlik inancı, öğretmen yetiştirmede dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Bu yapının farklı ortamlarda ve farklı açılardan çalışılması, öğretmen yetiştirme süreçleri hakkında derinlemesine bilgi ve deneyimler bütünü sunmaktadır. Bu süreçlerin kuramsal ve uygulamaya dayalı boyutlarının dikkatle incelenmesi de öğretmenlerin sosyal öğrenme ortamlarına ışık tutmaktadır.

Bu boylamsal çalışmada hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının gelişimi hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Çalışma genel anlamda öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Nicel veri üzerinden elde edilen bulgular hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının lisans eğitimi sürecinde anlamlı bir şekilde arttığını göstermiştir. Bu durum lisans eğitiminin hem kuramsal hem de uygulamaya dayalı süreçlerinin özyeterlik inancı üzerinde olumlu etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçlar önceki benzer sınırlı sayıdaki çalışmada elde edilen bulgularla uyum içindedir. Bu durum, farklı bağlamlarda da olsa, öğretmen yetiştirme eğitiminin, öğretmen olma yolunda ilerleyen adayların kendilerini öğretmenlik açısından yeterli hissetmelerini sağladığını gösterir. Yani hizmet öncesi öğretmen eğitimi alan adayların eğitimin içeriğine bakılmaksızın özyeterlik inançları yükselmektedir ve bu adaylar kendilerini kuramsal ve uygulamaya dayalı konularda yeterli görmeye başlamaktadır.

Çalışmanın nitel boyutu da Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan benzer çalışmaların bulgularına paralel bulgular ortaya koymuştur. Ancak günümüze kadar yapılan boylamsal nitel çalışmaların sayıca az olması ve böyle bir çalışmanın daha önce Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılmamış olması bir genelleme yapmayı engellemektedir. Mevcut bulguların

ışığında, hizmet öncesi öğretmenlerinin kuramsal bilgiyi uygulama bilgisinden daha önemli gördüğü söylenebilir. Bu durum fakülte-okul işbirliğinin geliştirilmesi ve bu sürecin öğretmen adayları için daha anlamlı hale getirilmesiyle çözülebilir. Çalışmanın bazı katılımcıları her okulun farklı bir bağlam olduğunun ve bir bağlama ait bilginin diğer bağlamlarda işe yaramayabileceğinin de farkındadır. Bu yüzden fakülte-okul işbirliği deneyiminin çeşitlendirilmesi yani öğretmen adaylarının birkaç okulda deneyim yaşaması daha yararlı bir uygulama olabilir.

Bu çalışma bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinin bir bölümünde dört yıl içinde yürütülmüştür. Yani bulgular, bu bağlamda eğitim gören katılımcılardan toplanan verilerle sınırlıdır. Benzeri çalışmaların başka kurumlarda, farklı katılımcılarla gerçekleştirilmesi daha genellenebilir sonuçlara ulaşmayı olanaklı kılacaktır. Ayrıca elde edilen veriler ve bulgular uygulanan veri toplama yöntemleriyle, araçlarıyla ve uygulama sayısı ile sınırlıdır. Bundan sonraki çalışmalarda, farklı yöntem ve araçların kullanılması, araştırma sürecindeki ölçümlerin sayısının artırılması ve ölçümlerin daha sık yapılması öğretmen yetiştirme süreçlerinin farklı dönemleri hakkında ayrıntılı bilgi verebilir. Hizmet öncesi ve hizmet içi dönemlerine ait özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasını amaçlayan boylamsal çalışmalar Türkiye'deki öğretmen yetiştirme süreçleri ve eğitimi konusunda mevcut bilgi ve deneyimin daha da ileriye taşınmasına yardımcı olabilir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında, kuramsal özyeterlik inancı ile uygulamaya dayalı özyeterlik inançları konuları derinlemesine çalışılabilir.

Kaynakça

- Allinder, R. M.(1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial & Special Education*, 27, 141-152.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11(2), 203–219.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change, *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism and human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boz, N. ve Boz, Y. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 279–291.
- Bümen, N.T. ve Ercan-Özaydın, T. (2013) Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E.P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E.N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-135.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çevik, D.B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*. 24, 87- 96.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(1), 49-64.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Lin, H., & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623-635.
- Mulholland, J. & John Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*. 17, 243-261.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching & Teacher Education*, 10, 381-394.
- Saracaloğlu, A.S, Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ.E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- Sparks, G. M. (1988). Teachers' attitudes toward change and subsequent improvements in classroom teaching. *Journal of Educational Psychology*, 80, 111-117.
- Şahin, F.E. & Atay, D. (2010). Sense of efficacy from student teaching to the induction year. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 337-341.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük özyeterlik algıları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1115-1131.
- Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: a five-year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 181-187.
- Woolfolk-Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures, *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık