



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 2, Sayı: 4, Eylül 2015, s.395-407

Fatih KANA¹

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MOTİVASYONEL, BİLİŞSEL VE BİLİŞÜSTÜ YETERLİKLERİ

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede öğrenim gören 292 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aktamış ve Uça (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği' kullanılmıştır. normal dağılım gösteren faktörler için veri analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılırken, normal dağılım göstermeyen faktörler için veri analizinde Mann Whitney U, Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada aritmetik ortalama, tepe değer, ortanca, yüzde gibi betimsel veri analizlerine yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının, erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre öğrenme sürecini düzenlemede daha dikkatli oldukları görülmektedir. Araştırmada öğrenme sürecini düzenlerken kadın öğretmen adayların notlar aldığı, önemli noktaların altlarını çizdikleri, çalışmaya ön hazırlık yaptıkları ve çalışma esnasında kendi kendilerine sorular sordukları görülmektedir. Ayrıca not ortalaması 2.51-4.00 arası olan Türkçe öğretmeni adaylarının, not ortalaması 1.00-2.50 arası olan Türkçe öğretmeni adaylarına göre öğrenme sürecini daha iyi düzenledikleri görülmüştür. Not ortalaması 2.50'nin üzerinde olan Türkçe öğretmeni adaylarının sınıfta öğretilenlerin önemli olduklarını düşündükleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma konusunda kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğu söyleyebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlikleri konusunda kendileriyle ilgili inanç eksikliği hissettikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, özdüzenleme, bilişsel, bilişüstü, motivasyonel.

MOTIVATIONAL, COGNITIVE AND METACOGNITIVE COMPETENCES OF PRESERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS

Abstract

The purpose of this study is to investigate the motivational, cognitive and metacognitive competences of preservice Turkish language teachers with regards to various variables. Relational screening model was used in the study. The participants of the study were 292 preservice Turkish language teachers studying at a university in the West of Turkey. As an instrument for data collection, the scale of "Motivational,

¹ Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
fatihkana@hotmail.com

Cognitive and Metacognitive Competence” adopted into Turkish by Aktamış and Uça (2010) was used in the study. T-test an one-way variance analysis were used for the factors with normal distribution in the analysis of the collected data whereas Mann Whitney U, Kruskal Wallis test was used in the analysis of the data without normal distribution. Some descriptive data analysis techniques such as arithmetic means, mode, median and percentage were used in this study. When the findings of the study were investigated, female preservice Turkish language teachers were found to be more careful in designing their learning processes compared to male preservice Turkish language teachers. This study has found out that female teachers took notes in the learning processes, underlined important parts, laid groundwork for studying activities and directed questions to themselves during the activities. Besides, the preservice Turkish language teachers whose grade point averages were between 2.51-4.00 were found to be more successful in designing their learning processes compared to those whose grade point averages were between 1.00-2.50. The preservice Turkish language teachers whose grade point averages were above 2.50 are seen that they consider teachers’ roles important in the classes. It can be suggested that preservice Turkish language teachers’ self-confidence for using their learning strategies are high. Preservice Turkish language teachers can be suggested to feel the absence of belief in themselves about self-efficacy.

Keywords: Self-efficacy, self-regulation, cognitive, metacognitive, motivational.

GİRİŞ

Değişen, yenileşen ve dijitalleşen yeni yüzyılda öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme günden güne farklılaşmaktadır. Tanım itibariyle öğrenmenin tanımı değişirse de özellikle elektronik ortamın yaygınlaşmasıyla beraber öğrenciler bilgiye sadece öğretmenden ve kitaplardan değil, internet erişiminin olduğu her yerden ulaşmaktadır. Farklı öğrenme ortamlarında öğrenmenin kaliteli hale gelebilmesi için bireylerin öğrenmeyi öğrenmeleri, biliş düzeylerinin farkında olabilmeleri gerekir. Bireyin öncelikle öğrenmeyle ilgili temel becerilere sahip olması gerekmektedir (Balci, 2007). Türkçe Dersi öğretim programında yer alan temel beceriler incelendiğinde öğrenme düzeyinde ağırlıklı olarak düşünme becerilerinin yer aldığı görülecektir.

Öğrenmede, motivasyon, biliş ve bilişüstü gibi kavramlar yapılandırmacı eğitim anlayışının eğitim sisteminde yer almasıyla beraber önem kazanmıştır. Akademik başarı, öğrencinin kendini öğrenmeye motive etmesiyle ortaya çıkacaktır. Motive olan öğrenci, kendi bilişsel süreçlerinin farkında olarak öğrenmeyi gerçekleştirecektir. Flavell (1976) bilişüstünü bireyin bilişsel işlemleri ve bu bilişsel işlemlerden sonraki çıktılar olarak tanımlamıştır. Marzano vd. (1988) ise üstbiliş öğrenme farkındalığı olarak tanımlamışlardır. Öğrenme farkındalığının elde eden bireyin kendini ve yaptıklarını kontrol edebileceğini ifade etmişlerdir. Bilişüstü, çocuklarda zekânın gelişimiyle doğru orantılıdır (Çakıroğlu, 2007). Bilişüstünün içerisinde yer alan planlama, strateji gibi kavramları birey, kısa süre içerisinde elde edemeyebilir. Bireylerin yaşları ilerledikçe bilişüstü düzeyleri de bununla birlikte ilerler ama bireyler, bilişüstü beceri ve yeterlikleri hakkında tam olarak bilgi sahibi olmayabilir (Baker, 1989). Bireylerin bilişüstü becerileri edinmesiyle öğrenme yollarının farkına varır, öğrenirken bilinçli davranır, kendini kontrol eder, öğrenme sürecini planlar, nasıl öğrendiğini izler, kendini öğrenme ortamlarına göre düzenler ve değerlendirir (Doğanay, 1997; Schraw, 2009; Sarpkaya, Arık ve Kaplan, 2011). Bu becerileri kazanan birey, bilgiyi nasıl yapılandıracağını öğrenir ve bilgiyi kendi kendine yapılandırır (Akpınar, 2011). Birey, bilgiyle beraber yaşamı da yapılandırır. Bu süreçte bireyin kendine ne kadar güvendiği, ulaşmak istediği hedefler kısacası özyeterlik inançları ortaya çıkar. Bireyin yapmış olduğu veya yerine getirdiği bir görevin sonucunu başka bir duruma uyarlaması onun öğrendiği bilgi ve becerilerle ne yapabileceği konusunda yardımcı olur

(Çubukçu ve Girmen, 2007). Bandura'nın (1977, 1982, 1986) özyeterlikle ilgili düşünceleri genel olarak öz-düzenleme ve öz-kontrol kavramlarıyla yakından ilişkilidir. Öz-yeterlik, bireyin bir işi, ne kadar iyi yapabildiğiyle yakından ilgilidir (Çubukçu ve Girmen, 2007). Bireyin sahip olduğu beceriler, onun gelecekte ne yapabileceğini göstermez. Bireyin sahip olduğu özyeterlik inancı, onun geleceğe hazırlar ve geleceğine yön verir. Özyeterliği, bireyin yaşadığı deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum etkilemektedir (Bandura, 1986). Özyeterlik algısı yüksek olan bireyler, yaşam içerisinde karşılaştıkları problemleri çözmede başarılı olurlar (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005); kendi ilgi ve çalışma alanlarında kendilerine güven duyarlar (Pajares, 2002). Bundan dolayı özyeterliği yüksek olan öğretmen adayları, öğretmenlik formasyonu ve genel kültür alanlarında iyi eğitim almalarının yanı sıra, mesleki yeterlikleri yerine getirebileceklerine olan inançlarıyla daha nitelikli ve başarılı öğretmen olabilirler (Akkuş, 2013: 105). Özyeterlik, bireyin sahip olduğu yeterlikleriyle değil bireyin sahip olduğu yeterlik inancıyla ilgilidir (Pajares ve Schunk, 2001).

Toplum içerisinde yaşayan her bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi gerekmektedir. Bandura (1986) sosyal bilişsel teoride öz-yeterlik, öz-farkındalık, öz-kontrol kavramlarını açıklarken bilişötesi içerisinde yer alan özyeterlik, öz farkındalık, kaynaklık, kendini izleme, hedef belirleme, seçme, öz-motivasyon ve yükleme kavramlarını da açıklamıştır (Baykara, 2011: 80). Bandura'nın ifade ettiği öz-düzenleme, bireylerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak önemli bir rol oynamaktadır. Davranışsal açıdan bakıldığında öğrenciler en iyi öğrenebilecekleri eğitim ortamlarını ve zamanı seçerler, Bilişüstü beceriler açısından planlama yaparlar, amaç belirlerler, kendilerini izlerler ve öğrenme süreçleriyle ilgili değerlendirmeler yaparlar. Motivasyonel açıdan bakıldığında yüksek düzeyde öz değerlendirme yapar ve üstlendikleri göreve yüksek değer verirler (Akt. Üredi ve Üredi, 2007: 4).

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

- Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilik düzeyleriyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilik düzeyleriyle okudukları sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilik düzeyleriyle mezuniyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilik düzeyleriyle not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ya da çok sayıda değişken arasında değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleri olarak ifade edilir (Karasar, 2011: 81). Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının

bilişsel, bilişüstü ve motivasyonel yeterlikleri farklı değişkenler aracılığıyla incelenmiş, değişkenler arasındaki ilişki tespit edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede öğrenim gören 292 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmeni Adayları*

Cinsiyet	n	%	Sınıf	n	%
Kadın	174	59,6	1. Sınıf	68	23,3
Erkek	118	40,4	2. Sınıf	108	37,0
			3. Sınıf	52	17,8
			4. Sınıf	64	21,9
Toplam	292	100,0	Toplam	292	100,0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının % 59,6'sı kadın, % 40,4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 23,3'ü birinci, % 37'si ikinci, % 17,8'i üçüncü, % 21,9'u dördüncü sınıfta eğitim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Aktamış ve Uça (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, öncelikle Türkçeye çevrilmiş, dil geçerliliği çalışmaları ilişkin Türkçe ve İngilizce alanında uzman öğretim üyelerinin desteği alınarak Türkçeye uyarlanmıştır. İngilizce ve Türkçe ölçek arasındaki uyum ve ilişki hesaplanmıştır. Ölçek, ikinci kademe ve ortaöğretim okulu öğrencileri de dâhil olmak üzere eğitim fakültesinin 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 750 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısı, "Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)" ve "Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)" yoluyla incelenmiştir. Ölçeğin örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış, test sonucunda KMO değeri 0.91 olarak bulunmuştur. İngilizce ölçekte 36 madde yer almasına rağmen faktör yükü 0.30'un altında olan maddeler atılarak 26 madde ve 6 faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Araştırmacı tarafından yeniden hesaplanan KMO değeri 0.87, χ^2 değeri 3160,276 olarak bulunmuştur.

Tablo 2 *Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlerle ilgili bulgular*

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	3,871	14,890	14,890
2	3,413	13,125	28,015
3	2,878	11,069	39,085
4	2,421	9,313	48,398
5	1,962	7,545	55,943
6	1,330	5,114	61,056

Araştırmacı tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük altı faktör etrafında toplandığı bu faktörlerin toplam varyansın % 61,05'ini açıkladığı görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizine başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiş, analiz sonuçları tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlikler Ölçeği Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bilgiler

Alt boyutlar	Aritmetik ortalama	Ortanca	Tepe değer	Çarpıklık	Basıklık
Özyeterlik	3,79	3,80	4,00	-,636	,811
Öğrenmenin Gerçek Değeri	4,00	4,00	4,00	,979	12,953
Bilişüstü Stratejiler	4,00	4,00	4,00	,979	-,910
Öğrenme Stratejilerini Kullanma	4,39	4,40	5,00	3,348	44,121
Öğrenme Sürecini Düzenleme	3,85	3,73	3,83	-,910	,786
Öğrenme Sürecini Değerlendirme	3,72	3,87	3,95	,919	,734

Verilerin normal dağılım gösterebilmeleri için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması gerekmektedir. Tablo 3 incelendiğinde özyeterlik, bilişüstü stratejiler, öğrenme sürecini düzenleme, öğrenme sürecini değerlendirme faktörlerinin normal dağılım gösterdiği; öğrenmenin gerçek değeri ve öğrenme stratejilerini kullanma faktörlerinin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu yüzden normal dağılım gösteren faktörler için veri analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılırken, normal dağılım göstermeyen faktörler için veri analizinde Mann Whitney U, Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada aritmetik ortalama, tepe değer, ortanca, yüzde gibi betimsel veri analizlerine yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma verileri analiz edilerek bulgular elde edilmiş ve bu bulgular göz önünde bulundurularak yorumlar yapılmıştır.

a) Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilik düzeyleriyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4. Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikleri Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	s	sd	t	p
Özyeterlik	Kadın	174	3.85	.66	290	1.86	0.06
	Erkek	118	3.69	.75			
Bilişüstü Stratejiler	Kadın	174	4.04	.84	290	1.07	0.28
	Erkek	118	3.94	.75			
Öğrenme Sürecini Düzenleme	Kadın	174	4.03	.62	290	4.42	0.00
	Erkek	118	3.65	.84			
Öğrenme Sürecini Değerlendirme	Kadın	174	3.82	.79	290	0.76	0.44
	Erkek	118	3.75	.81			

Tablo 4'teki bulgular dikkate alındığında, Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme sürecini düzenleme [$t_{(290)}=4.42$, $p<.05$] alt boyutuyla cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bulgu incelendiğinde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{X} = 4.03$), erkek Türkçe öğretmeni adaylarına ($\bar{X} = 3.65$) göre öğrenme sürecini düzenlemede daha dikkatli oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikleri Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenmenin Gerçek Değeri	Kadın	174	151,62	26381,50	9375,500	,201
	Erkek	118	138,95	16396,50		
Öğrenme Stratejilerini Kullanma	Kadın	174	147,58	25679,50	10077,500	,788
	Erkek	118	144,90	17098,50		

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının ‘öğrenmenin gerçek değeri’ [$U=9375.500$, $p>.05$] ve ‘öğretim stratejilerini kullanma’ [$U=10077.500$, $p>.05$] alt boyutuyla cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

b) Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilik düzeyleriyle okudukları sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6. Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikleri Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Özyeterlik	Gruplararası	2,995	3	,998	2,040	,108
	Gruplariçi	140,942	288	,489		
	Toplam	143,937	291			
Bilişüstü Stratejiler	Gruplararası	1,283	3	,428	,651	,583
	Gruplariçi	189,254	288	,657		
	Toplam	190,537	291			
Öğrenme Sürecini Düzenleme	Gruplararası	,967	3	,322	,583	,626
	Gruplariçi	159,220	288	,553		
	Toplam	160,187	291			
Öğrenme Sürecini Değerlendirme	Gruplararası	2,772	3	,924	1,454	,227
	Gruplariçi	183,095	288	,636		
	Toplam	185,867	291			

Tablo 6’da verilen bulgular incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri ile motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 7. Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikleri Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	X^2	p
Öğrenmenin Gerçek Değeri	1. sınıf	68	166,38	5,344	,148
	2. sınıf	108	139,62		
	3. sınıf	52	145,54		
	4. sınıf	64	137,78		
Öğrenme Stratejilerini Kullanma	1. sınıf	68	152,76	,575	,902
	2. sınıf	108	146,15		
	3. sınıf	52	143,84		
	4. sınıf	64	142,60		

Tablo 7’de elde edilen bulgular incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri ile motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

c) Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilik düzeyleriyle mezuniyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 8. Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikleri Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mezuniyetlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Özyeterlik	Gruplararası	,599	2	,300	,604	,547
	Gruplarıçi	143,338	289	,496		
	Toplam	143,937	291			
Bilişüstü Stratejiler	Gruplararası	1,675	2	,837	1,281	,279
	Gruplarıçi	188,862	289	,654		
	Toplam	190,537	291			
Öğrenme Sürecini Düzenleme	Gruplararası	,985	2	,493	,894	,410
	Gruplarıçi	159,202	289	,551		
	Toplam	160,187	291			
Öğrenme Sürecini Değerlendirme	Gruplararası	,168	2	,084	,130	,878
	Gruplarıçi	185,700	289	,643		
	Toplam	185,867	291			

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının mezuniyetleri ile motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 9. Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikleri Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mezuniyetlerine Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Öğrenmenin Gerçek Değeri	Anadolu Lisesi	81	144,58	4,487	,106
	Anadolu Öğretmen Lisesi	69	129,97		
	Düz Lise	142	155,63		
Öğrenme Stratejilerini Kullanma	Anadolu Lisesi	81	143,95	1,764	,414
	Anadolu Öğretmen Lisesi	69	136,84		
	Düz Lise	142	152,65		

Tablo 9 ele alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikleri ile mezuniyet alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

d) Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilik düzeyleriyle not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 10. Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikleri Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Ortalamalarına Göre t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Not Ortalaması	n	Aritmetik Ortalama	s	sd	t	p
Özyeterlik	1,00-2,50 arası	174	3,69	,66	290	1,865	,063
	2,51-4,00 arası	118	3,85	,75			
Bilişüstü Stratejiler	1,00-2,50 arası	174	3,94	,84	290	1,073	,284
	2,51-4,00 arası	118	4,04	,75			
Öğrenme Sürecini Düzenleme	1,00-2,50 arası	174	3,65	,62	290	4,426	,000
	2,51-4,00 arası	118	4,03	,84			
Öğrenme Sürecini Değerlendirme	1,00-2,50 arası	174	3,75	,79	290	,763	,446
	2,51-4,00 arası	118	3,82	,81			

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme sürecini düzenlemeleriyle not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir

[$t_{(290)}=4.426$, $p<.05$]. Bulgular incelendiğinde not ortalaması 2,51-4,00 arası olan Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{X} = 4.03$), not ortalaması 1,00-2,50 arası olan Türkçe öğretmeni adaylarına göre ($\bar{X} = 3.65$) öğrenme sürecini daha iyi düzenledikleri görülmüştür.

Tablo 11. Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikleri Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Ortalamalarına Göre Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Not Ortalaması	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenmenin Gerçek Değeri	1,00-2,50 arası	72	125,58	9042,00	6414,000	,014
Öğrenme Stratejilerini Kullanma	2,51-4,00 arası	220	153,35	33736,00		
	1,00-2,50 arası	72	132,78	9560,00	6932,000	,109
	2,51-4,00 arası	220	150,99	33218,00		

Tablo 11'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenmenin gerçek değeri [$U=6414.000$, $p<.05$] altboyutuyla not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bulgu dikkate alındığında ortalaması 2,50'nin üzerinde olan öğretmen adayları sınıfta öğretilenlerin önemli olduklarını düşündükleri görülmektedir.

e) Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

Tablo 12. Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikleri Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre En Yüksek ve En Düşük Puan Ortalamaları

Ortalama Puanları En Yüksek Olan Beş Madde	\bar{X}	sd
Okurken, okuduğum şeylerle bildiğim şeyler arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	4,44	,76
Benim için hangi konuların zor, hangi konuların kolay olduğunu biliyorum.	4,43	,79
Okurken, okuduğum şeyin içeriğini ve ana fikirlerini anlamaya çalışırım.	4,40	,74
Anlayarak, derinlemesine öğrenmeyi tercih ederim.	4,33	,92
Bir konuya çalışırken, ana düşünceleri birleştirmeye çalışırım.	4,23	,82
Ortalama Puanları En Düşük Olan Beş Madde	\bar{X}	sd
Sınıf arkadaşlarımla kendimi karşılaştırdığımda başarılı olduğumu düşünüyorum.	3,39	1,07
Test ve yazılı sınavlardan sonra, öğrenmemde ve çalışmamda etkili beceriler kullanıp kullanmadığımı değerlendiririm.	3,56	1,04
Test ve yazılı sınavlardan sonra, öğrenme planlarımı ve stratejilerimi yeniden gözden geçiririm.	3,62	1,07
Öğrenme materyalleri ilgimi çekmese bile, yapmakta olduğum çalışmayı tamamlarım.	3,64	1,02
Sınıfta öğretilen dersin çoğunu anladığıma eminim.	3,68	,99

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yaptıkları puanlamaların aritmetik ortalaması alındığında en yüksek ortalamaya sahip beş maddenin "Öğrenme Stratejilerini Kullanma" faktörü altında olan beş madde olduğu görülecektir. Bu bulgu ele alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma konusunda kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının 'Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikleri' ölçeğine verdikleri cevaplara ait puan ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip beş maddenin ikisinin özyeterlik faktörüyle, birinin öğretim sürecini düzenleme, ikisinin ise öğretim sürecini değerlendirme faktörüyle ilgili olduğu görülmektedir. Bu bulgular incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlilikleri konusunda kendileriyle

ilgili inanç eksikliği hissettikleri söylenebilir. Değerlendirme boyutunda eksiklik olması öğretmen adaylarının bilişsel olarak kendilerini yeterli olarak görmediklerinin bir göstergesidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlik mesleği, toplumların geleceğine yön verme açısından önemli bir meslektir. Yaşam boyu öğrenme kavramının toplumlara ışık tutabilmesi için öncelikle topluma model olabilecek bireylerin yetişmesi gerekmektedir. Bu yüzden eğitim fakültelerinde verilen öğretmen eğitimi büyük önem kazanmaktadır. Öğretmen eğitiminde, öğretmen adayların kazandığı bilişsel, bilişüstü ve motivasyonel yeterlikler onları geleceğe taşıyacak; geleceğin oluşumunda öğrenme-öğretmen süreçlerinin yeniden düzenlenmesinde katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının, erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre öğrenme sürecini düzenlemede daha dikkatli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlikleriyle ilgili yapılan diğer araştırmalar (Azar, 2010; Çevik, 2010; Gençtürk, 2008; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2011; Oğuz ve Topkaya, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Şensoy ve Aydoğdu, 2008; Uysal ve Kösemen, 2013; Ülper ve Bağcı, 2012; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Yaman, Cansüngü Koray ve Altunçekiç, 2004; Yenice, 2012; Yıldırım ve İlhan, 2010) incelendiğinde cinsiyetle özyeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın çıkmadığı görülmektedir. Araştırmada öğrenme sürecini düzenlerken kadın öğretmen adayların notlar aldığı, önemli noktaların altlarını çizdikleri, çalışmaya ön hazırlık yaptıkları ve çalışma esnasında kendi kendilerine sorular sordukları görülmektedir. Bu bulgular yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Aypay, 2010; Fırat Durdukoca, 2010; Ekici, 2005). Cinsiyet faktörü, özyeterlik inancı oluşturmada önemli bir faktördür. Özyeterlik inancı, duygusal bir çıktı olduğu için bazı araştırmalarda anlamlı, bazı araştırmalarda anlamlı olmayan sonuçlar çıkmaktadır sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre not ortalaması 2.51-4.00 arası olan Türkçe öğretmeni adaylarının, not ortalaması 1.00-2.50 arası olan Türkçe öğretmeni adaylarına göre öğrenme sürecini daha iyi düzenledikleri görülmüştür. Not ortalaması 2.50'nin üzerinde olan Türkçe öğretmeni adaylarının sınıfta öğretilenlerin önemli olduklarını düşündükleri görülmektedir. Araştırmada not ortalaması 2.50 üzerinde olan öğretmen adaylarının öğrenme sürecini daha iyi düzenlemeleri öğrenmeye olan inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyiyle motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlikleri arasından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde (Berkant ve Ekici, 2007; Cerit, 2010; Uysal ve Kösemen, 2013; Yenice, 2012) öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarıyla sınıf düzeyleri arasında bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Baykara (2011) araştırmasında sınıf düzeyinde anlamlı fark bulmuştur, bu farkın birinci sınıflar lehine olduğu gözükmektedir. Aynı şekilde diğer araştırmalarda (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Özenoğlu Kiremit, 2006; Üredi ve Üredi, 2006; Vural ve Hamurcu, 2008) özyeterlik ve sınıf düzeyi arasında fark bulunmuştur. Bu araştırmalarda sınıf seviyesi yükseldikçe öğretmen adaylarının özyeterlik inanç seviyeleri artmıştır. Araştırmaların sınıf düzeyleriyle ilgili sonuçları incelendiğinde öğrencilerin motivasyonu, istekliliği, öğrenme-öğretme sürecinin özyeterlik inançlarını etkilediği görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının lise mezuniyetleriyle motivasyonel,

bilişsel ve bilişüstü yeterlikleri arasından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının üniversiteye geldiklerinde yeni bir ortama geldikleri için böyle bir inanç oluşmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma konusunda kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının ‘Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikleri’ ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip beş maddenin ikisinin özyeterlik faktörüyle, birinin öğretim sürecini düzenleme, ikisinin ise öğretim sürecini değerlendirme faktörüyle ilgili olduğu görülmektedir. Bu bulgular incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlikleri konusunda kendileriyle ilgili inanç eksikliği hissettikleri görülmektedir. Değerlendirme boyutunda eksiklik olması öğretmen adaylarının bilişsel olarak kendilerini yeterli olarak görmediklerinin bir göstergesidir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2011) araştırmaların okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecine, iletişim becerilerine, aile katılımına, planlamaya, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Kesgin (2006) okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer araştırmalarda öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeyleri yeterli düzeyde çıktığı görülmektedir (Akkuş, 2013; Gençtürk, 2008). Özyeterlik inancın artmasında akademik motivasyon kavramı önem kazanmaktadır. Öğrencilerin, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve toplumdaki diğer bireylerin özyeterlik inançlarını arttırmak için motivasyonlarını arttırmak gerekmektedir.

Sonuç olarak Türkçe öğretmeni adaylarına üniversiteye geldikleri ilk seneden itibaren motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterliklerini geliştirecek dersler ve kurslar verilmelidir. Öğretmen adayları, üniversiteden mezun olduklarında kendilerini özyeterli hissetmelidir. Bunun için farklı bölgelerden, farklı aile ortamlarından ve farklı okullardan gelen öğretmen adaylarına ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmalı, özyeterlik inançlarını, bilişüstü stratejiler ve motivasyonel olarak eksik nelerin olduğu tespit edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, s. 102-116.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üst biliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies*, 6(4), s. 353-365.
- Aktamış, H. ve Uça, S. (2010). Motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikler ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 9(3), s. 980-989.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), s. 113-131.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), s. 235-252.

- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, p. 3-38.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sözel matematik Problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel Farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, p. 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency, *American Psychologist*, 37(2), s. 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki iliksinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), s. 113-132.
- Cerit, Y. (2010). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz -yeterlik İnançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), s. 68-85
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *TSA Dergisi*, 11(2), s. 21-27.
- Çevik, B. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their İmlication (ICONTE)*, 11-13 Kasım, Antalya- Türkiye.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(1).
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalık ile ilgili bilgilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11).
- Ekici, G. (2005). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörler. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Fırat Durdukoca Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Flavel, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (s. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), s. 201-221.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Keskin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelemesi (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Marzano, R.; Brandt, R. S.; Hughes., C. S.; Jones, B. F.; Presseisen, B. Z.; Rankin, S. C. and Suhor, C. (1988). *Dimension sthinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. 14 Nisan 2015 tarihinde <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html> adresinden erişildi.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding ve S. Rayner (Eds.), *Selfperception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Evin Gencil, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), s. 265-283.
- Sarpkaya, G.; Arık, G. ve Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üst biliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, s. 107-122.
- Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4, s. 33-45.
- Şensoy, O. ve Aydoğdu, M. (2008). Araştırma soruşturma tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 69-93.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), s. 217-226.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz-yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Üredi, I. ve , Üredi L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakülte Dergisi*, 2(2).
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(9), 1-16.
- Vural, D.E. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2).

- Yaman, S.; Cansüğü Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), s. 355-366.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(39), s. 36-58.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), s. 301-308.