



## TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ

*Zekerya BATUR\**  
*Süleyman BALCI\*\**

### Öz

*Bu araştırma, Türkçe öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2012-2013 güz yarıyılında beş Türkçe öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, Türkçe öğretmen adaylarının öğretim programı bilgileri, konu alan bilgileri, öğretim bilgileri ve ölçme-değerlendirme bilgileri pedagojik alan bileşenleri doğrultusunda çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretim programı bilgileri ve konu alan bilgilerinin eksik olduğu, ayrıca öğretim bilgileri konusunda geleneksel yaklaşımların etkisinin hala devam ettiği tespit edilmiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** *Türkçe, Öğretmen Adayları, Pedagojik Alan Bilgisi.*

## RESEARCH ON TURKISH PRE-SERVICE TEACHERS' PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE

### Abstract

*An effort is made in this research to determine Turkish language pre-service teachers' pedagogical content knowledge. The research sample is composed of five Turkish pre-service teachers in 2012-2013 fall term. Semi-structured interview was used to collect data form the curriculum, teaching behavior, assesment towards pedagogic Content knowledge. The results showed that teachers' knowledge about the curriculum and content knowledge were inadequate. The results also maintained taht*

\* Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, zekeryabatur9@gmail.com

\*\* Doktora Öğrencisi, MEB Edebiyat Öğretmeni, sbalci55@hotmail.com

*traditional teaching behavior has stil affected turkish pre-service teachers.*

**Key Words:** *Turkish, Pre-service Teachers, Pedagogic Content Knowledge.*

## 1. GİRİŞ

Günümüzün bilimsel ve teknolojik gelişmeleri içerisinde ülkelerin kaderini belirleyen en önemli unsur eğitim ve öğretim faaliyetleridir. Ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin belirlenmesinde temel kıstas ise eğitim ve eğitim ortamlarının geliştirilmesine verilen önemdir. Bilim ve teknoloji alanındaki baş döndürücü gelişmeler; toplumların eğitilmiş insan gücüne olan ihtiyacını ön plana çıkarmış, nitelikli insan yetiştirmek hemen hemen bütün dünya ülkelerinin eğitim politikalarının en önemli ve vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ise ancak nitelikli öğretmenler eliyle gerçekleştirilebilir. O halde nitelikli öğretmenden kastedilen ne olmalı ya da öğretmenliğin olmazsa olmazı nedir? Bu soruya herhâlde öncelikle verilebilecek cevap, öğretmen alanına hâkim olabilmeli hatta bunun da ötesinde dersini nasıl öğretebileceği, öğrencilere nasıl aktarabileceği, öğrenci seviyesine nasıl inebileceği konusunda uzman olabilmelidir. Öğreticilikteki uzmanlık bilgisi ise günümüz alanyazınında pedagojik alan bilgisi (PAB) kavramı ile ifade edilmektedir. Tanımsal boyutta ise öğretmenlerin alan bilgileri ve pedagojik yaklaşımlarını bir araya getirerek eğitim ortamına aktarması konusundaki bilgiye pedagojik alan bilgisi denilmektedir. Kalıcı bilgilerin oluşturulmasında *öğrenciye görelilik* ölçüt olduğundan, öğretim eyleminin kaynak kişisi olan öğretmenlerin öğreticilik sanatındaki kabiliyetleri daha da bir önem kazanmıştır. Bu bağlamda ülkemizde ve dünyada öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin geliştirilmesi konusundaki çalışmalar büyük bir hız kazanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmaların merkezinde de pedagojik alan bilgisi konusu yer almaktadır (Uşak, 2005).

### 1.1. Pedagojik Alan Bilgisi

Ülkemizde öğretmen yeterlilikleri; öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi bağlamında değerlendirilmektedir. Ana hatlarıyla ele alındığında, *öğretmenlik meslek bilgisi*, öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi için gereken temel bilgi ve beceri yeterliliğini; *alan bilgisi*, öğretimi gerçekleştirecek alanın gerektirdiği bilgi ve değerlerin yeterliliğini; *genel kültür bilgisi ise*, diğer disiplinlere ve günceliğe ait gerekli bilgilere ilişkin yeterlilikleri kapsamaktadır. Son dönemlerde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise (Shulman, 1986; Grossman, 1990; De Jong, Van Driel & Verloop, 2005; Abdel-Khalick, 2006; Major & Palmer, 2006; Özden, 2008; Bindernagel & Eilks, 2009; Uşak, 2009) karşımıza mevcut yeterliliklerin yanı sıra öğretmenlerin sahip olması gereken bir diğer yeterlilik alanı olarak pedagojik alan bilgisi (PAB) kavramı çıkmaktadır. Konu alan bilgisi (KAB) ile pedagojik bilginin (PB) birleşimi olarak değerlendirilen ve öğretim uzmanlığı olarak kabul edilen pedagojik alan bilgisi (PAB), ilk olarak Shulman (1986,1987) tarafından gündeme getirilmiştir. Shulman'a göre PAB, öğretmenin sahip olduğu konu alan bilgisini öğrencilere aktarabilme özelliğidir. Öğretmenin öğreticiliği gerçekleştirebilme adına, gösterim formlarını, canlandırmaları, analogileri, resimleri, değişik ve hayatla irtibatlı örnekleri, açıklamaları ve görsel unsurları kullanabilmesi, dersini daha anlaşılır hale getirmek için pratik formüller ve akılda kalıcı yöntemler üretebilmesidir. Ayrıca PAB, kendi alanındaki kavram yanılgılarını öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini gerçekleştirmede hangi unsurların konunun anlaşılmasını kolay ya da zor hale getirdiğini bilmek, dolayısıyla da öğretimi bu faktörleri göz önünde bulundurarak planlayabilmektir (Shulman, 1986).

Nesiller arası ilişki kurmada ve kültür taşıyıcılığı bakımından dilin önemi bilinen bir gerçektir. Bireyin, birey olarak toplum sahnesine çıkmasında, kendini ifade edebilmesinde, iletişim kurabilmesinde, hayatını devam ettirebilmesinde en önemli unsur anadilini yani Türkçeyi en doğru ve en düzgün bir biçimde kullanabilmesidir. Türkçe, bireyin okuma, anlama ve anlatma gücünü geliştiren bir derstir. Bu derste ana

dil eğitimi ve öğretimi verilerek bireyin bu alanlarda, dilin kullanımı konusunda yüceltilmesi, güçlendirilmesi amaçlanır. Bir bakıma okul öncesinde farkında olmadan edinilen ve kullanılan dil; okullarda, özellikle Türkçe derslerinde, bir sistem içinde verilerek, incelik ve güzellikleriyle sezdirilmeye ve kullanılmaya çalışılır (Sağır, 2002). Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin bireyin inşa edilme sürecindeki konumu asla göz ardı edilmemesi gereken bir olgudur. Dolayısıyla da bir Türkçe öğretmeni konu alanını (aslında hayatın kendisini) en iyi şekilde öğretebilmek için; öğretim planını sınıfın seviyesine göre hazırlamalı, bilgisini pedagojik paradigmaları göz önünde bulundurarak sunabilmeli, öğrencilerin zorlandığı noktaları fark ederek tedbirler alabilmeli ve sınıfın seviyesine uygun ölçme değerlendirme metotlarını uygulayabilmelidir. Buradan da anlaşıldığı üzere bir konuyu bilmek ayrı öğretebilmek ise tamamen ayrı bir uzmanlık alanıdır. PAB'in en önemli unsurlarından biri de, konu alan bilgisini dönüştürme yani konuyu öğrencilerin anlayabilecekleri şekilde aktarabilmektir. PAB'in konuyu aktarmada odak noktasında ise öğretmenler vardır (Shulman, 1987 ). Pedagojik alan bilgisine göre öğretmen, bilgi ve beceriyi öğrenciye kazandırmak amacıyla sınıf içi öğretim etkinliklerinde yeni yöntemler geliştirebilmelidir (Segall, 2004). Bu yöntemler geliştirilirken de, öğrenme ortamının sosyo-kültürel yapısı dikkate alınarak, öğrenci hazırbulunuşluğu ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme stilleri tespit edilip, farklı öğrenci gruplarına göre konu içeriği düzenlenebilmelidir (Veal ve MaKinster, 1999). Pedagojik alan bilgisinin tamamlayıcısı iyi bir alan bilgisidir. Dolayısıyla PAB konusunda başarılı olabilmenin ve yukarıdaki stratejileri gerçekleştirilebilmenin birinci adımı iyi bir alan bilgisine sahip olabilmektir (Veal, Tippins ve Jefferson, 1999). Grossman (1990), PAB'in dört temel bileşenden meydana geldiğini ifade etmektedir. Bunlar; öğretmenin değişik seviyedeki öğrencilere öğreteceği konu hakkındaki bilgi ve tutumları, öğrencilerin ön bilgileri yani hazırbulunuşlukları hakkındaki bilgisi, konular arası bağlantı kurabilecek seviyede bütüncül bir müfredat bilgisi ve öğretimi en etkili biçimde gerçekleştirebilmek için, kullanması gereken (nasıl, ne ölçüde, ne zaman, hangi durumlarda) öğretim

stratejileridir. Son dönemlerde mevcut PAB araştırmaları yanında PAB'in teknoloji boyutunu da içine alan çalışmalar yapılmaktadır. Marks (1990), PAB'a teknoloji bilgisini ekleyerek araştırmalara farklı bir boyut kazandırmıştır. Teknoloji boyutunu kurumsallaştırıp yeni bir yöntem öne süren Mishra ve Koehler ise (2006) öğretim gerçekleştirilmesinde teknolojik pedagojik alan bilgisini (TPAB) ön plana çıkartmışlardır. Modelin bileşenleri ise; öğretimi kolaylaştırmada en temel anlamda (bilgisayar, internet, tablet pc, etkileşimli tahta, elektronik kitap, vs.) teknoloji bilgisi; öğrenilecek konu alan bilgisi; öğretim yöntem ve tekniklerini kapsayan pedagoji bilgisidir.

PAB ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (Van Driel, Verloop & De Vos, 1998; De Jong, Van Driel & Verloop, 2005; Friedrichsen, 2008; Henze, Van Driel & Verloop, 2008; Özden, 2008; Käpylä, Heikkinen & Asunta, 2009; Uşak, 2009) genellikle fen eğitimi alanında yoğunlaştığı görülmektedir. PAB ile ilgili sosyal bilimler alanında da çeşitli araştırmalar (Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Gudmundsdottir, 1990; Cox, 2008; Lee, 2008; Bal, 2011; Biçer, 2012) olmasına karşın Türkçe öğretimi (değerlendirme-yaklaşım-yöntem-teknik anlamında) alanında PAB ile ilgili olarak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Soyut konular içermesi ve öğrenciler tarafından çok sık kavram yanılması yaşanan bir ders olması sebebiyle Türkçe öğretiminde PAB ile ilgili yapılan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlama amaçlanmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmayla hem Türkçe öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini belirleme hem de alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışma nitel olup yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle yapılmıştır. Ayrıca çalışmada doküman analizi tekniği de kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### 2.2. Katılımcılar

Çalışmaya Türkçe öğretmenliği bölümü son sınıftaki beş öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın örneklem seçiminde amaçlı örneklem seçimi yapılmıştır. Seçilen bu aday öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik alan bilgilerine ilişkin düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Her bir öğretmenden elde edilen veriyi sınıflandırmak için kısaltmalara gidilmiştir. Katılımcılar, birinci aday öğretmen (1.A.Ö), ikinci aday öğretmen (2.A.Ö)...şeklinde kodlanmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri aday öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir.

#### *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları*

1. Türkçe öğretiminde ne tür yöntemler kullanılmaktadır? Bu yöntemlerden birini açıklayınız?
2. Türkçe dersinde anlattığınız konuya uygun hangi yöntemi/tekniki kullandınız? Bu yöntemi anlattığınız konudan hareketle örneklendirip tanımlar mısınız?

3. Türkçe öğretiminde ne tür ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır? Bunlardan birini açıklayınız.
4. Anlattığınız konuya uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerden hangisini kullandınız? Açıklar mısınız?

## **2.4. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinden şu noktalara bakılmıştır. Öncelikle Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler sorulara göre düzenlenmiştir. Bu sorular sistemli bir hale getirilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi anlaşılmayan noktaların anlaşılabilir hale getirilmesine yardımcı olmaktadır.

## **3. BULGULAR**

### **3.1. Türkçe Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yöntem ve Teknikler**

Ders anlatımı sırasında öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler pedagojik alan bilgisi için en önemli alt katmanlarından biridir. Türkçe öğretiminde yöntem ve teknikler aşağıda verilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeye göre adayların işaretlenmiş olan yöntem ve teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir:

**Tablo 1.** Türkçe Dersinde Kullanılan ve Aday Öğretmenlerin Haberdar Oldukları Yöntem / Teknikler

Yöntem-Teknik	Türkçe Öğretmen Adayları				
	1.A.Ö	2. A.Ö	3. A.Ö	4. A.Ö	5. A.Ö
Anlatım Yöntemi	X	X			X
Soru-Cevap Yöntemi		X			
Tartışma Yöntemi					
Çözümleme Yöntemi					
Bireşim Yöntemi					
Tümevarım Yöntemi					
Tümdengelim Yöntemi					
Drama Yöntemi		X			X
Problem Çözme Yöntemi					
Kavram Haritası Yöntemi		X			
Gösteri Tekniği					
Küme Çalışması Yöntemi					
Gözlem Tekniği					
Proje Tekniği					
Beyin Fırtınası Tekniği		X			X
Örnek Olay İncelemesi					

“Türkçe öğretiminde ne tür yöntemler kullanılmaktadır? Bu yöntemlerden birini açıkla mısınız?” sorusuna öğretmen adayları en çok düz anlatım yönteminin kullanıldığını belirtmişlerdir.

1.A.Ö. *“Türkçe öğretiminde birçok teknik kullanılmaktadır. Genellikle kişiye bağlı olmakla birlikte sistemden gelen birtakım yöntemler vardır. Yazınsal, işitsel ve görsel olmak üzere ayrılır. Sınıfın durumuna göre bu yöntemlerden birini kullanabiliriz.”* Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. İfadeleri incelendiğinde bu öğretmen adayının Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerden tam olarak haberdar olmadığı görülmektedir. Çünkü bu aday öğretmen herhangi bir yöntem ya da tekniği tanımlayamamıştır.



2.A.Ö. Türkçe öğretiminde birçok yöntem ve tekniğin kullanılabileceğini belirterek şu yöntem ve teknikleri sıralamıştır: *“Düz anlatım, drama, soru-cevap, beyin fırtınası, kavram haritası yöntemleri kullanılmaktadır. Beyin fırtınası: Belirlenen bir konu etrafında öğrencilerin fikirlerini söylemesidir. Öğrencilerin bu fikirleri tahtaya sırasıyla yazılır.” Kesinlikle hiçbir öğrencinin fikrine doğru-yanlış tanısı konulamaz. Daha sonra bütün fikirler bir araya getirilerek bir sonuç elde edilir.”*

3.A.Ö. Türkçe öğretimi için en uygun yöntemlerden birinin anlatım yöntemi olduğunu belirtmiş, anlatım yönteminin sınıf ortamında uygulamanın kolaylığına değinmiştir. *“Anlatım, soru-cevap, örnek olay yöntemi gibi yöntemler kullanılmaktadır. Anlatım yöntemi: Öğretmen sınıfa gelir. Anlatılacak olan konuyu ilk başta genelden özele doğru anlatır. Daha sonra konuyla ilgili tanımları verir. Anlaşılmayan yer var mı? Diye sorar. Böylece ders işlenmiş olur.”*

4.A.Ö. öğretim sırasında yapısalcı yaklaşımın kullanılmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Bu aday öğretmenin, yöntem ve tekniklerle yaklaşımları karıştırdığı görülmüştür. Bunun yanında bu yaklaşımların ne olduğu konusunda bir tanım verememiştir. *“Yapısalcı yaklaşım kullanılabilir. Yapısalcı yaklaşım, çocuğun konuları derinlemesine, betimleyerek anlamasını sağlar.”*

5.A.Ö. Türkçe öğretiminde düz anlatımının yanında çeşitli tekniklerin kullanılabileceğini belirtmiştir. Özellikle öğrenciyi merkeze alan balık kılıcı gibi tekniklerin faydalı olacağını düşünmüştür. *“Düz anlatım, drama yöntemi, balık kılıcı ve beyin fırtınası kullanılabilir. Balık kılıcı, öğrencilere dallardaki bilgiler verilerek köke ulaşmaları sağlanır.”* Şeklinde cevap verilmiştir.

“Türkçe dersinde anlattığınız konuya uygun hangi yöntemi/tekniği kullanırdınız? Bu yöntemi anlattığınız konudan hareketle örneklendirip tanımlar mısınız?” sorusuna öğretmen adayları şu şekilde görüş belirtmişlerdir:

1.A.Ö kendi dersinde bilgisayar destekli konu işleyeceğini söylemesine rağmen hangi yöntemle bilgisayar yardımıyla öğretim yapacağını açıkça belirtememiştir. *“Öğrencilerime anlattığım konuyu bilgisayardan görsel olarak açıp ve sinevizyona yansıtırm, ders anlatırım.”*

2.A.Ö soru-cevap tekniğini kullanacağını ifade etmektedir; fakat anlatım yöntemine daha fazla yer vereceği anlaşılmaktadır. *“Soru-cevap tekniği kullanırdım. Örneğin noktalama işaretlerini konusunu anlatacağım. Özelliklerini sırasıyla anlatırım ve sonra sizce ben hangi noktalama işaretini anlattım, diye sorardım.”*

3.A.Ö ders işleme sırasında birçok farklı araçtan yararlanabileceğini belirtmekle birlikte, bu öğretmen adayının derste kullanacağı yöntemler konusunda eksik bilgiye sahip olduğu görülmektedir. *“Örneğin, sıfatlar konusunu işliyorsam görsel materyallerden yararlanırım. “güzel kız”, “hızlı araba”... vs. gibi örnekleri verebilmek için resimlerden, projeksiyon yönteminden yararlanırım. Sene sonuna doğruysa istasyon yöntemini kullanabilirim. Öğrencilerin etkinliklerine etkin bir şekilde katılmalarını sağlarım.”*

4.A.Ö derste yapısalcı yaklaşımı kullanacağını belirtmekle birlikte, bu yaklaşımın ne olduğu konusunda herhangi bir şey söyleyememiştir. *“Yapısalcı yaklaşım. Örneğin sıfatlar konusu bu yöntemle çocuklara kavratılır.”*

5.A.Ö en çok kullanılan yöntemlerden biri olan anlatım yönteminin yanında drama tekniğine de yer vereceğini belirtmiştir. *“Sıfatları anlatırken öncelikle düz anlatım yöntemi kullanırdım. Daha sonra bunu bir drama tekniğiyle pekiştirirdim.”*

**Tablo 2.** Türkçe Öğretiminde Kullanılan ve Aday Öğretmenlerin Haberdar Oldukları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Teknik	Türkçe Öğretmen Adayları				
	1.A.Ö	2. A.Ö	3. A.Ö	4. A.Ö	5. A.Ö
Testler	X		X	X	X
Gözlem					
Proje					
Çalışma Kâğıtları	X	X	X		X
Öz Değerlendirme					
Eşleştirmeli Soruları					
Açık Uçlu Soruları	X	X	X	X	
Öğrenci Ürün Dosyası					
Performans Değerlendirme					
Derecelendirme Puanlama Anahtarı					
Kavram Haritaları					
Tutum Ölçekleri					

### 3.2. Türkçe Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Bilgilerinin İncelenmesi

“Türkçe öğretiminde ne tür ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır? Bunlardan birini açıklayınız.” sorusuna 1.A.Ö şu ölçme tekniklerini kullanacağını belirtmiştir. *“Test tekniği, boşluk doldurma, klasik sınav ve seçmeli sınav kullanabilirim.”* Fakat bu aday herhangi bir ölçme tekniğinin tanımını söyleyememiştir. Aday, Türkçe öğretiminde başvuru ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda yetersiz olduğunu belirtmiştir.

2.A.Ö öğrenciye konu anlatımı yaptırarak ölçme-değerlendirme yapacağını belirtmiştir. Konu anlatımı konusunda bilgi verirken sözlü ve yazılı sınavların da ölçme ve değerlendirmede kullanılacağını ifade etmiştir. *“Sözlü ve yazılı sınavlar ve konu anlatımına dayalı not verme yöntemleri kullanılmaktadır. Konu anlatımı: Öğretmen sınıfı gruplara ayırır ve her gruba bir konu verir. Gruplar verilen konuları hazırlar. Etkili*

*bir şekilde sunumunu yapar. Sunumunu görsel veya işitsel materyallerle destekler. Öğretmen de grupların konuları anlatım şekillerine göre not verir.”* Bu öğretmen adayının Türkçe öğretiminde kullanılabilecek diğer teknikler konusunda yetersiz olduğu görülmektedir.

3.A.Ö Türkçe öğretiminde geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığını ifade etmiştir. *“Genel itibarıyla yazılı yoklama veya çoktan seçmeli tekniği kullanılmaktadır. Kimi zaman doğru-yanlış, boşluk doldurma da kullanılabilir.”* Aday öğretmen tekniklere ilişkin tanımlama yapamamıştır.

4.A.Ö ve 5.A.Ö Türkçe öğretiminde geleneksel ölçme tekniklerin kullanılmasının yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Bu tekniklerden özellikle geleneksel öğretim tekniğinin daha iyi sonuç vereceğini belirtmiştir. *“Türkçe dersinde test tekniği yerine klasik teknik kullanılmaktadır. Klasik sorular çocuğun yorum gücünü geliştirir. Kopya olasılığını en aza indirir. Fikir sahibi olmadığı konuda öğrenci kendini belli eder.”* 5.A.Ö *“Yaprak testler, öğrencilere çoktan seçmeli sorular sunulur ve doğru cevabı bulmaları istenir.”*

*“Anlattığınız konuya uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerden hangisini kullandınız? Açıklar mısınız?”* sorusuna 1.A.Ö ölçme ve değerlendirmede test tekniğinin kolay uygulanabilirliğine vurgu yapmış, bu tekniği tanımlayamamıştır. *“Genellikle test yöntemini kullanırdım. Çünkü ben öğrencinin testte kendini daha iyi ifade ettiğine inanırım.”*

2.A.Ö Türkçe öğretiminde anlatım yöntemiyle ölçme yapılabileceğini ifade etmiştir. Ona göre bu ölçme tekniği öğrencilerin derse katılımında etkili olduğunu belirtmiştir. *“Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamak için konu anlatımı ve konuyu hazırlayış biçimine göre değerlendirme yapardım.”*

3.A.Ö öğretim sırasında ölçme yapılırken konuya göre teknik seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. *“Ben öğrencilerin bütün yönlerini öğrenebilmek için her tekniği*

*kullanmaya çalışırım. Çünkü bazı ölçme tekniği ölçmek istediğimiz davranışı her zaman ölçmez. O yüzden konulara göre tekniğimizi değiştirmeliyiz.”*

4.A.Ö Türkçe öğretiminde geleneksel ölçme tekniğini kullanacağını belirtmiştir. Bunun dışındaki tekniklerin ölçme konusunda yetersiz kalacağını ifade etmiştir. *“Klasik değerlendirme kullanırdım. Test tekniği çok basite kaçar.”*

5.A.Ö ölçme tekniğinde testleri ölçme aracı olarak kullanmanın doğru sonuç vermeyeceğini ifade etmiştir. *“Doğru-yanlış yöntemini neden sorusunu da ekleyerek kullanırdım. Çünkü bu şansı sıfıra indirir. Testlerde şans faktörü ölçmeyi etkileyebilir.”*

#### **4. TARTIŞMA VE SONUÇ**

Bilgi teknolojileri her geçen gün hızla değişmektedir. Bu değişimler insanoğlunun günlük yaşamını etkilemektedir. Bireylerin, gelişime ayak uydurabilmesi için bu değişimin getirdiği yenilikleri kullanabilmesi gerekmektedir. Değişim, yaşamın bütün alanlarını etkilediği gibi eğitim-öğretim programlarını da değişime zorlamaktadır. Eğitim-öğretimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen adaylarının bu anlamda kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu konuyla ilgili özellikle fen öğretiminde pedagojik alan konusunda birçok çalışma yapılmasına rağmen, sosyal alanlarda pedagojik alan bilgisi konusunda çok az bir çalışma yapılmıştır (Biçer, 2012; Bal, 2011). Özellikle Türkçe öğretmen adaylarının eğitim-öğretimde kullanabilecekleri pedagojik alan bilgilerinden haberdar olmaları son derece önemlidir. Pedagojik alan bilgisi, bir öğretmen adayının Türkçe öğretimi sırasında konunun anlaşılmasını sağlayacak öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerini yerinde kullanmasını sağlayan alanına ilişkin mesleki bir bilgidir. Türkçe öğretmen adayının lisans öğretimi boyunca görmüş oldukları öğretim stratejileri ve ölçme/değerlendirme bilgileri onların meslek hayatında sınıf ortamında başarılı olabilmelerinde etkin rol oynamaktadır. Türkçe öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisinin alt unsurlarına bakıldığında adayların yöntem ve teknik kullanımında anlatma yöntemine eğilimli oldukları görülmüştür.

Adayların Türkçe öğretiminde kullanılabilir bir çok yöntem ve teknikten habersiz oldukları da belirlenmiştir. Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerden özellikle drama tekniğinin kullanılmasını öneren aday öğretmen de olmuştur. Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde geleneksel yöntemlere daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir. Derste kullanılabilir yöntem ve tekniklere ilişkin tanım yapamamaları, onların var olan yöntem ve teknikleri konuya nasıl uygulayacakları konusunda bilgi sahibi olmamalarına bağlanabilir.

Adayların, Türkçe öğretiminde kullanılabilir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden habersiz oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının, ölçme ve değerlendirmede kullanılmasını önerdiği teknikleri ise tam olarak tanımlayamadıkları için bu bilgilerinin yetersiz oldukları ortaya çıkmış olabilir. Ayrıca, teknolojiye dayalı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda herhangi bir öneride bulunmadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmen adaylarının hem öğretim stratejileri hem de ölçme ve değerlendirme konularında yetersiz cevap vermelerinin dolayısıyla da kavrayamamış olmalarının temel sebeplerinden biri, öğretmen yetiştirme programlarının kuramsal bilgilere dayalı olarak yürütülmesi olabilir. Çoğu öğretmen adayı öğretmen olduktan sonra pedagojik alan bilgilerini geliştirebileceğine inanmaktadır. Bu yaklaşım da öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında pedagojik alan bilgilerini önemsememelerine neden olduğu düşünülmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Abd-El-Khalick, F. (2006). Preservice And Experienced Biology Teachers' Global And Specific Subject Matter Structures: Implications For Conceptions Of Pedagogical Content Knowledge. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science And Technology Education*, 2 (1), 1–29.
- Bal, M. S. (2011). Tarih Öğretmen Adaylarının Haçlı Seferleri Konusunda Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31,239-261.
- Bal, S. M. (2011), Tarih Öğretmen Adaylarının Haçlı Seferleri Konusunda Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31,239-261.
- Biçer, B. (2012). Felsefe Grubu Öğretmen Adaylarının Bilim Felsefesi Ünitesine İlişkin Pedagojik Alan Bilgileri, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 35-51.
- Biçer, B. (2012). Felsefe Grubu Öğretmen Adaylarının Bilim Felsefesi Ünitesine İlişkin Pedagojik Alan Bilgileri (The Pedagogical Content Knowledge of Prospective Philosophy Group Teachers About Science Philosophy Unit). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 2 (1), 35–51. <http://Ebad-Jesr.com>.
- Bindernagel, J. A.; Eilks, I. (2009). Evaluating Roadmaps To Portray And Develop Chemistry Teachers' PCK About Curricular Structures Concerning Sub-Microscopic Models. *Chemistry Education Research And Practice*, 10 (2), 77–85.

- Cox, S. (2008). A Conceptual Analysis of Technological Pedagogical Content Knowledge. Unpublished Doctorate Thesis. Brigham Young University Doctor Of Philosophy.
- De Jong, O., Van Driel, J. & Verloop, N. (2005). Preservice Teachers' Pedagogical Content Knowledge Of Using Particle Models When Teaching Chemistry. *Journal Of Research In Science Teaching*, 42, 947–964.
- De Jong, O., Van Driel, J. & Verloop, N. (2005). Preservice Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Using Particle Models When Teaching Chemistry. *Journal of Research In Science Teaching*, 42, 947–964.
- Friedrichsen, P. (2008). A Conversation With Sandra Abell: Science Teacher Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science And Technology Education*, 4 (1), 71–79.
- Grossman, P. (1990). Themaking of a Teacher: Teacher Knowledge Andteachereducation. New York: Teacherscollegepress.
- Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, 59–70.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41 (3) 44–52.
- Henze, I., Van Driel, J. H. & Verloop, N. (2008). Development Of Experienced Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Models of The Solar System And The Universe. *International Journal of Science Education*, 3 (10), 1321–1342.



- Käpylä, M., Heikkinen, J. & Asunta, T. (2009). Influence of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge: The Case of Teaching Photosynthesis And Plant Growth. *International Journal of Science Education*, 3 (10), 1395–1415.
- Lee, J. K. (2008). Social Studies, Democracy and Technological Pedagogical Content Knowledge: A Working Example. Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association (New York City, March 24–28, 2008).
- Major, C. H. & Palmer, B. (2006). Reshaping Teaching and Learning: The Transformation Of Faculty Pedagogical Content Knowledge. *Higher Education*, 51 (4), 619–647.
- Marks, R. (1990). Pedagogical Content Knowledge: From A Mathematical Case To A Modified Conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3–11.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework For Integrating Technology in Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.
- Özden, M. (2008). The Effect of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge: The Case of Teaching Phases of Matters. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (2), 611–645.
- Segall, A. (2004). Blurring The Lines Between Content and Pedagogy. *Social Education*, 68 (7) , 479-482.
- Shulman, L. (1987). Knowledge And Teaching: Foundations of The New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.

- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Uşak, M. (2005). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çiçekli Bitkiler Konusundaki Pedagojik Alan Bilgileri, Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uşak, M. (2009). Preservice Science And Technology Teachers' Pedagogical Content Knowledge on Cell Topics. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1–31.
- Van Driel, J. H., Verloop, N. & De Vos, W. (1998). Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Research In Science Teaching*, 35, 673–695.
- Veal, W. R. & Makinster, J. G. (1999). Pedagogical Content Knowledge Taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*, 3 (4). <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/vealmak.html>/12.12.2006.
- Veal, W. R., Tippins, D. J. & Jefferson, J. B. (1999). The evolution of Pedagogical Content Knowledge in Prospective secondary physics teachers. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED443719.Pdf>: Reports – Research (10.11.2010).

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The importance of establishing a relationship of language and culture in terms of inter-generational trait is a known fact. As an individual the most important element of the advent of an individual's social scene, able to express themselves, to communicate, to continue their lives is using the most accurate and correctly Turkish mother tongue. Turkish is a lesson which develops the power of individual's reading, understanding and explaining. In this course, given the individual's mother tongue education and training in these areas, the use of language in the glorification is intended to strengthen. In a way, from pre-school, and without being aware of the language used in schools, especially in Turkish lessons, it is tried to make feel and use, with its delicacy and beauty given in a system. In this context, Turkish teachers in the process of being built in the location of an individual are a phenomenon that should never be ignored. Therefore, the best way to teach the subject field of a Turkish teacher, teaching plan should be prepared according to the level of the class, he/she can provide his or her information taking into account pedagogical paradigms, should take measures for the points that the students have difficulty in by realizing them and be able to apply the methods of measurement and assessment appropriate to the level of the class. As can be seen from this, to teach a topic is a completely separate area of expertise than to know it. One of the most important aspects of pedagogical content knowledge, is converting the information to transfer students to understand. The teachers are the focal point of the pedagogical content knowledge in transferring the subject, According to pedagogical content knowledge, the teacher organizes classroom activities teaching in order to give students the knowledge and skills.

### Method

Study is a qualitative and it was edited by semi-structured interview technique. In

addition, document analysis technique was used in the study (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### **The Participants**

Five teacher candidates, who are in the last grade of Turkish language department participated in the study. The sampling has been selected in the selection of the sample of the study. It has been tried to determine the thoughts of selected candidate teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge. Abbreviations have been made to classify the data obtained from each teacher. Participants have been provided in the form like the first candidate teacher, the second candidate teacher, etc.

### **Data Collection Tools**

The data of the study was obtained from semi-structured interviews with the candidate teachers

### **Semi-Structured Interview Questions**

1. What kind of teaching methods are used in teaching Turkish? Can you explain any of these methods?
2. Which appropriate method / technique about the subject you explained in Turkish lesson did you use to? Will you identify this method with illustration of the event that you explained?
3. What kind of measurement and evaluation techniques are being used in teaching Turkish? Describe one of them
4. Which appropriate assessment and evaluation techniques did you use to?

Can you explain?

### **Data Analysis**

The following points were examined by analysis of the data, first of all, interviews with Turkish teacher candidates were transferred to transcribe. The questions were arranged according to the data obtained. These questions were subjected to content analysis by making systematic. Content analysis helps unclear points to be understandable.

### **Findings**

#### **Methods and Techniques Used by Turkish Candidate Teachers**

Methods and techniques used by the teacher during lectures is one of the most important sub-layers for pedagogical content knowledge. Turkish teaching methods and techniques are provided below. According to interviews with teacher candidates and the candidates has been determined in using the methods and techniques that have been marked

What kind of teaching methods are used in teaching Turkish? Can you explain any of these methods? The candidate teachers answered this question as they use the most direct expression method

Which appropriate method / technique about the subject you explained in Turkish lesson did you use to? Will you identify this method with illustration of the event that you explained?

The candidate teachers answered this question as below: Although the first candidate teacher said computer-aided topic would be given in his lesson, the candidate could not clearly state with which method of teaching to teach in the

lesson. I present the subject visually that I teach to the students on the computer then I begin to explain it.

### **Investigation of Turkish Candidate Teachers' Assessment and Evaluation Information**

2.1. What kind of measurement and evaluation techniques are being used in teaching Turkish? Describe one of them. The first candidate teacher answered this question that he uses the following measurement techniques.

"The test technique, gap filling, I can use the classic exams and elective exams." But this candidate was not able to say the definition of a measurement technique. The candidate stated that he was insufficient in teaching Turkish about assessment and evaluation techniques, applied.

### **Conclusion and Discussion**

The teaching strategies of Turkish candidate teachers in undergraduate they had seen and measurement / evaluation information plays an active role makes them successful in their professional life in the classroom. Looking at sub-elements of Turkish candidate teachers' pedagogical content knowledge they were prone to description method in the use of the method and the technical. It was determined that the candidates are unaware of the many methods and techniques that can be used in teaching Turkish. There have been also some candidate teacher who offered the use of contemporary teaching methods and techniques, particularly drama technique. It was indicated that Turkish candidate teachers gave more space for traditional methods of teaching Turkish. Because they can not define the methods and techniques which can be used in the course may be connected to they have no sufficient knowledge about how to apply the methods and techniques. In addition, the points that will emphasize Turkish candidate teachers' pedagogical content

knowledge or off the field for undergraduate can be connected not to care about them by candidate teachers. Candidates was seen unaware of alternative measurement and evaluation techniques, in teaching Turkish respectively. Because the candidate teachers could not define assessment and evaluation of the proposed techniques exactly, all this information may be shown as insufficient knowledge. In addition, It was determined that they did not suggest anything about the technology-based measurement and evaluation techniques. Turkish teachers' instructional strategies based on research results, as well as the measurement and evaluation issues and putting an inadequate response to one of the main reasons being not realize therefore, teachers can conduct training programs on the basis of theoretical knowledge. Most of the teachers believe that they can improve pedagogical content knowledge after being teacher. This approach teachers' pedagogical content knowledge in undergraduate teaching is thought to be caused to remain in the background.