

**T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YÖNELİK TUTUMLARI VE ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Rabiaa Saad Mohamed ALNAAS

**Danışman
Jüri Üyesi
Jüri Üyesi**

**Yrd. Doç.Dr. İsmail YILDIZ
Doç.Dr. Göksal BİLGİCİ
Yrd. Doç.Dr. Ali GÖK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

KASTAMONU – 2017

TEZ ONAYI

Rabiaa Saad Mohamed ALNAAS tarafından hazırlanan "**Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öğretmen Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği** ile Kastamonu Üniversitesi **FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ İlköğretim Ana Bilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Yrd. Doç.Dr. İsmail YILDIZ
Kastamonu Üniversitesi



Jüri Üyesi

Doç.Dr. Göksal BİLGİCİ
Kastamonu Üniversitesi



Jüri Üyesi

Yrd. Doç.Dr. Ali GÖK
Mersin Üniversitesi



08/12/2017

Enstitü Müdür V.

Mehmet Altan KURNAZ



TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

İmza

Rabiaa Saad Mohamed ALNAAS



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Rabiaa Saad Mohamed ALNAAS

Kastamonu Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İsmail YILDIZ

Öğretmenlik, adayların gelişim süreleri boyunca çeşitli zorluklarla karşılaşacağı dünyadaki en hassas mesleklerden biridir. Bu nedenle öğretim, bilgiyi öğrencilere sunmanın ötesinde, okul, öğrenciler ve anne-babalarla iletişim kurmak, öğretim stratejileri hazırlamak ve oluşturmakla kalmayıp sınıf ortamını eğitimin amacına uygun olarak yönetmekten de öteye geçmektedir. Bu araştırmada yapılan alanyazın incelemesi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmenin temel görevlerinin yerine getirilmesinin yanı sıra; sınıf yönetimi, öğrenci yönetimi ve öğretim stratejileri gibi bir öğretilerde bakılacak kritik yetenekleri de içermektedir. Bu çalışmada, 182 formasyon eğitimi gören öğretmen adayından veri toplanmıştır. Bu araştırmanın ana amacı, öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumları ile öğretmen öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Sonuçlar, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmen öz-yeterlik ölçeği üç boyutu arasında orta derecede anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan sonuçlar, öğretmenlik mesleğinde tutum ve verimlilik açısından öğrencilerin cinsiyet ve eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmenin öz-yeterliliği

2017, 59 Sayfa
Bilim Kodu: 101

ABSTRACT

MSc. Thesis

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ATTITUDES OF THE PRESERVICE TEACHERS TOWARDS THEIR PROFESSIONS AND TEACHER SELF-EFFICACY LEVELS

Rabiaa Saad Mohamed ALNAAS

Kastamonu University
Institute of Science
Department of Elementary Schools

Thesis Supervisor: Prof.Dr. Ismail YILDIZ

Teaching is one of the most sensitive professions in the world where candidates will face various challenges throughout their development. For this reason, besides providing the information to the students, communicating with the school, the students and the parents is not only preparing and preparing the teaching strategies but also managing the class environment appropriately for the purpose of the education. The examination of the literature in this research, the attitude towards the teaching profession, the fulfillment of the basic tasks of the teacher, classroom management, student engagement, and teaching strategies. In this study, data were gathered from 182 teacher formation pre-service teachers. The main purpose of this research is to examine the relationship between the attitudes of pre-service teachers to their profession and the level of teacher self-efficacy. The results show that there is a moderately positive positive relationship between the attitudes of the pre-service teachers towards the teaching profession and the three dimensions of the teacher self-efficacy scale. On the other hand, the results show that there is no statistically meaningful difference in terms of gender and educational level of pre-service teachers in terms of attitude and efficiency in teaching profession.

Keywords: : Pre-service teachers, attitude towards teaching profession, teacher self-efficacy

2017, 59 Pages

Science Code: 101

TEŞEKKÜR

Tez alıŐması sűresince sonsuz ilgi ve sabır ile deęerli katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen danıŐmanım Doç. Dr. İsmail YILDIZ'e çok teŐekkűr ederim.

Tez jűrimde olmayı kabul ederek zaman ayırdıkları ve bu çalıŐmaya yaptıkları önemli katkıları ve destekleri için deęerli jűri űyeleri .

Kastamonu űniversitesinde aldıđım eęitim için yaptıkları destekten dolayı Libya Hűkűmetine ve Tűrkiye'deki Libya Bűyűkelilięine teŐekkűr ederim.

Rabıaa Saad Mohamed ALNAAS
Kastamonu, Aralık, 2017

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Çalışmanın Arka Planı.....	1
1.2. Çalışmanın Amacı.....	2
1.3 Araştırma Soruları.....	2
1.4 Tez Yapısı	3
1.5 Çalışmanın Önemi.....	4
2. LİTERATÜR İNCELEMESİ.....	5
2.1 Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Okul Deneyimi Süresi.....	5
2.2 Öğretmen Eğitimi ve Fakülteler.....	7
2.3 Türkiye'de Pedagojik Formasyon Eğitim Sertifikası	10
2.4 Öğretmen Olmanın Faktörleri ve Motivasyonları.....	12
2.5 Dünyada ve Türkiye'de Eğitimin Oluşumu.....	15
2.6 Öğretmenlerin Öz-yeterlik Duyguları.....	19
2.6.1 Öğrenci Katılımında Yeterlik.....	20
2.6.2 Öğretim Stratejilerinde Etkinlik	21
2.6.3 Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik	22
2.7 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları	23
3.YÖNTEM.....	25
3.1 Araştırma Deseni.....	25
3.1.1.Araştırma Soruları ve Hipotezler	25

3.2 Örneklem	26
3.3 Veri Toplama Araçları.....	26
3.3.1 Öğretim Mesleği Algı Ölçeği	27
3.3.2 Öğretmen Yeterlik Duygu Ölçeği	29
3.4 Veri Toplama Süreçleri	30
3.5 Veri Toplama ve Analiz Yöntemi	31
3.6 Varsayımlar ve Sınırlılıklar	32
4. SONUÇLAR	33
4.1 Tanımlayıcı İstatistikler	33
4.2 Başlangıç Analizleri	38
4.3 Birinci Araştırma Sorusunun Test Edilmesi	39
4.4 İkinci Araştırma Sorusunun Test Edilmesi	40
4.5 Üçüncü Araştırma Sorusunun Test Edilmesi	41
4.6 Dördüncü Araştırma Sorusunun Test Edilmesi	42
4.7 Beşinci Araştırma Sorusunun Test Edilmesi	43
5. TARTIŞMA	45
6. SONUÇLAR VE TAVSİYE.....	47
KAYNAKLAR	50
EKLER	53
EK 1	54
EK 2	58
ÖZGEÇMİŞ	59

TABLULAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Türkiye'de pedagojik formasyon kurs programı	11
Tablo 3.1. Katılımcıların mesleğe yönelik tutumlarını değerlendirmek için Araştırmada kullanılan değerlendirme maddeleri	27
Tablo 3.2. Öğretmen yeterlik kategorileri ve ölçekleri	29
Tablo 4.1. Üç Boyutlu Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Puanları için Tanımlayıcı İstatistikler	34
Tablo 4.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanları için Tanımlayıcı İstatistikler	35
Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Okul Türleri	36
Tablo 4.4. Ebeveynler için Cinsiyete göre Betimsel İstatistikler	37
Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Eğitim Düzeyinin Cinsiyete Göre Dağılımı	37
Tablo 4.6. Öz-yeterlik Ölçeği Üç Boyutu ve Tutum Ölçeği Bir Boyutu için Ortalama ve Standart Sapma Skorları	38
Tablo 4.7. Not Ortalaması (GPA) ve Günlük İnternet kullanımı ile ilgili Örneklem Büyüklüğü, Ortalamalar, and Standart Sapma	38
Tablo 4.8. Cinsiyet Öz-yeterlik, Tutum ve Günlük İnternet Kullanımı Skorları için Varyansın Homojenliği	39
Tablo 4.9. Erkek ve Kadın Öz-yeterlik, Tutum ve Günlük İnternet Kullanımı Skorları Arasındaki Fark için Bağımsız Örnek T-test Analizi	40
Tablo 4.10. Öz-yeterlik Ölçeği Üç Faktörü, Tutum ve Günlük İnternet Kullanımı Skorları Arasındaki İç-korelasyon	42
Tablo 4.11. Öz-yeterlik Ölçeği Alt Boyutları ve Tutum Ölçeği için Varyansın Homojenliği	42
Tablo 4.12. Öğrenci Eğitim Düzeyi ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi	43
Tablo 4.13. Öğrenci Eğitim Düzeyi ve Üç Boyutlu Öz-yeterlik için Tek Yönlü Varyans Analizi	43

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Öğretmen Eğitimi Gelişim Süreci.....	9
Şekil 2.2. Türkiye, seçilen ülkeler ve OECD ortalamaları arasındaki PISA düzeylerinin karşılaştırması.....	17
Şekil 2.3. PIRLS Türkiye, seçilen ülkeler ve dünya ortalamaları Arasındaki puanların karşılaştırılması.....	17
Şekil 2.4. Türkiye'deki öğretmen eğitimi için bütünleşik ve ardışık modeller ..	19
Şekil 2.5. Öğrenci Katılımının Yapısı	21

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

GPA	Not ortalaması
HEC	Yüksek Öğretim Kurulu - Türkiye
MONE	Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PhD	Doktora derecesi
PIRLS	Uluslararası Okuma Yazma Süreci
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın arka planı ve amacı, araştırma soruları, tezin yapısı ve araştırmanın önemi anlatılmıştır.

1.1 Çalışmanın Arka Planı

Öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarının öğretmenlik ve diğer ilgili konulardaki deneyimlerini geliştirmek için onlara gerçek bir okul ortamı sunmaktadır. Türkiye'de birçok okul öğretmen adaylarını gerekli bilgiler ile donatmak için resmi olarak hizmet vermektedir. Başlarda, öğretmen adaylarının çoğunlukla yalnız kaldığı gerçek bir sınıf ortamında bir tane mentor öğretmen atanırdı (Graham & Weiner, 1996). Bu dönem aday öğretmenlerin öğretim mesleği kariyer yolculuğu için büyük önem taşımaktadır çünkü adayın öğretme stilini ve verimliliğini şekillendiren teorik bilgiler aday tarafından bu dönemde pratikte uygulamaktadır (Lopes & Tormento, 2010).

Öğretmen adaylarının başarı potansiyellerini ölçmede mesleğe yönelik tutumlarının yanında öz-yeterliği de önemlidir (Ustuner, 2006) (Sahin, 2013). Çünkü bu öğrencilerin başarısını etkilemektedir (Mart, 2013). Bu nedenle, bu araştırma öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmen öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamaktadır.

Bununla birlikte, bu çalışmada anket yöntemi kullanılarak katılımcılardan veriler toplanmıştır. Toplanan bu veriler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olan tutumları ve üç boyuttan oluşan öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi anlamak için kullanılmıştır. Bununla birlikte öznel bilgi, öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarını, eğitim kurumu tarafından istenen temel görevleri yerine getirme yeterliliği ve internet kullanımı içermektedir. Bu değişkenler, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmenlik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi anlamak için kullanılmıştır.

1.2 Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmenlik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi anlamak ve öğretmen adaylarına ilişkin farklı özgeçmiş bilgilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları ve görevlerini yerine getirme yeterliliği ve internet kullanımı üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik öz-yeterlik ölçeği daha önce yapılmış olan çalışmalarda geliştirilmiştir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) (Ustuner, 2006). Bu ölçekler Türkiye de yapılmış olan bu durum çalışmasındaki değişkenleri ölçmek için kullanılmıştır. Sonuç olarak, bu çalışmanın amaçları şunlardır:

1. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının ölçülmesinde ve temel eğitim görevlerinin yerine getirilmesindeki etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan onaylanmış bir anket aracı derlemek. Bu araştırmada kullanılan anket, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve öz-yeterliliğini tam olarak ölçmek için iki kaynaktan derlenmiştir.
2. Öğretmenlerin özgeçmişi, öğretime yönelik olan tutumları, öğretim mesleğindeki öz-yeterliliği arasındaki ilişkiyi anlamak için özgeçmiş bilgiler, tutum, etkinlik verilerini ilişkilendirmek.

Buna ek olarak, araştırmacı önceki çalışmalarda elde edilen sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları arasındaki farklılıkları anlamak için, incelemeler ve analizler sonucunda ulaşılan sonuçları alanyazındaki sonuçlar ile karşılaştırmıştır. Bulgulara bağlı olarak tavsiyeler ve sonuçlar verilmiştir.

1.3 Araştırma Soruları

Araştırma temel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Bu nedenle,

araştırma soruları olası hipotezler şeklinde yapılandırılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışma aşağıdaki soruları araştırmaktadır:

Q1: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Q2: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterliği düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Q3: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğretmen öz-yeterliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Q4: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Q5: Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeyleri eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4 Tez Yapısı

Yukarıdaki amaç ve sorular göz önüne alınarak yapılandırılmış olan bu araştırmada birinci bölüm çalışmayı tanıtmakta ve tezin içeriğini genel olarak sunmaktadır. Ayrıca, araştırmanın amacı ve araştırma soruları verilmiştir. İkinci bölümde tezin konusu ile ilgili genel bilgilerin yer aldığı alan taraması yer almaktadır. Bu nedenle, bu bölüm bu tezin teorik alt yapısını oluşturan aday öğretmenlerin eğitime yönelik özgeçmişinin yanında onların okul deneyimi dönemini de araştırmaktadır.

Çalışmanın yöntemi üçüncü bölümde anlatılmış olup çalışmada kesitsel anket çalışması yapılmıştır. Anket çalışması sonuçları betimsel bir model kullanılarak dördüncü bölümde verilmiştir. Ayrıca, araştırma sorularına cevap bulmak için korelasyonlar ve istatistiksel testler gerçekleştirilmiştir. Son olarak, son bölüm, araştırmanın sonuçlarını

ve bu konudaki diğer akademisyenler tarafından gelecekte yapılabilecek olası çalışmaları içermektedir.

1.5 Çalışmanın nemi

Daha önce yapılan çalışmalar katılımların öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumları ile demografik verileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yani benzer çerçevede öz-yeterlilik faktörünü kullanmıştır. Bunlara rağmen, her iki değişkeni öğretmenlerin özgeçmişi ile ilişkilendiren alan alışması Türkiye’de yapılmamıştır. Annenin ve babanın eğitim düzeyi, günlük internet kullanımı ve katılımcıların GPA bu çalışmada katılımcılar hakkında toplanacak bilgilerdir. Bu doğrultuda, araştırmanın önemi aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmanın yapıldığı yerde yani Türkiye’de bu konuyla ilgili sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır.
2. Bu çalışmada ğretmen adaylarına hem tutum hem de öz-yeterlilik faktörleri araştırılmıştır.
3. Öğretmenlik mesleği hazırlık aşamasındaki bireylerin aile geçmişi ve çalışma performansıyla ilgili farklı kişisel bilgiler de değerlendirilmiştir.
4. Aday ğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek daha önceki çalışmalarda araştırılmamıştır. Çalışmada kullanılan anketler Türkiye’deki ğretmen adaylarına uygulanmıştır

Bu nedenle, araştırmanın temel amacı, ğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumları ile ğretmen öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamaktır.

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

2.1 Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Okul Deneyimi Süreci

Aday öğretmen için hizmet öncesi dönem, lisansüstü öğretmenin danışman ile ilişkili olduğu ve öğretim süreci içerisinde ona yol gösterdiği bir süreçtir (Kalebic, 2006). Bu dönem, bir öğretmenin kariyeri için önemlidir. Çünkü bu dönem öğretmenin kimliğini şekillendirdiği gibi ve kazanmış olduğu pratik bilgiler ile teorik bilgileri (sosyal faktör üzerinde önemli bir rol oynayan) kullanıldığı bir dönemdir (Lopes & Tormento, 2010).

Hizmet öncesi süreçte, mezun olacak öğretmenler okullara gönderilerek eğitim sistemi ile tanışmaları ve okulda kullanılan eğitim yöntemlerini görüp tanımaları istenir. Aday öğretmenler gittikleri okulda öğretmen tarafından kontrol edilirler. Öğretmenler aday öğretmenlere öğretim için gerekli olan becerileri kazanmada yardımcı olur. Ayrıca hizmet öncesi okul deneyimi sayesinde aday öğretmenler derslerde gördükleri teorik bilgiler ile okulda yaşadıkları tecrübeleri karşılaştırma imkânı bulurlar (Lopes & Tormento, 2010).

Dahası, hizmet öncesi öğretim kazanımları ile hedeflenen kazanımlar arasında uyum sağlamak için hizmet öncesi öğretim sürecinin temel amaçlarını anlamak önemlidir. Bu nedenle, dersler, seminerler ve pratik deneyimlerin yer aldığı hizmet öncesi öğretme sürecinin amaçları şunlardır (Kalebic, 2006):

- Program katılımcısına öğretim kavramlarının önemini sunmak.
- Katılımcıya öğretim yöntemlerini tanıtmak.
- Katılımcıyı öğretme metodolojisini kritik bir bakış açısıyla okumak, gözlemlemek, incelemek ve sorgulamak için olanak sağlamak.
- Yansıtıcı bir öğretim tarzı kazanmak için katılımcıyı desteklemek.
- Öğrenilen bilgileri pratik bir çerçevede düşünmek için katılımcıya yardımcı olmak.

- Katılımcının karar verme yeteneğini güçlendirmek.
- Katılımcıya, öğretim ortamında benimsenen usulleri tanıtmak.
- Katılımcıya süreç iyileştirme için araştırma metodolojilerini tanıtmak.
- Öğretim sürecinin tüm alanlarında teorik ve pratik bilgiler arasındaki boşlukları ortadan kaldırmak.
- Katılımcıyı herhangi bir yargıda bulunmadan öğrenme sürecini gözlemlemesini sağlamak.
- Katılımcıyı ders planlama ve uygulama olanağı sunmak.
- Katılımcıya çeşitli öğretim teknikleri ve stratejileri tanıtmak ve kendi farklılıklarını yaşamasına izin vermek.
- Gerekli becerileri geliştirebilmek için katılımcıyı sınıf yönetimi deneyimleri edinmesini sağlamak.
- Katılımcıya edindiği bilgileri sınıf ortamında yansıtması için olanak sağlamak.

Yine de, hizmet öncesi öğretmenlerin program sonunda ulaşması beklenen bazı kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımlar Yüksek Öğrenim Kurulu'na göre aşağıdaki gibi özetlenebilir (Sag, 2014):

- Günlük ders planlayabilme ve hazırlayabilme.
- Öğrencilerin farklılıklarını anlama ve kapasitelerine göre planlanan etkinliklere katılma imkânı kazandırma.
- Belirlenen programlara göre öğrencinin gelişimini ve performanslarını değerlendirme.
- Fiziksel ve entelektüel açıdan bir öğretmen gibi davranma.

Ayrıca, hizmet öncesi öğretim programını denetleyenlerin yapması gerekenler aşağıda belirtilmiştir (Sag, 2014):

- Hizmet öncesi öğretmenler için öğretim yükümlülüklerini ve görevlerini yerine getirebildiği uygun ortamı sağlama.

- Bir zaman ölçeğinde öğrenme sürecini değerlendirebilmek için bir program çizelgesi hazırlama.
- Sınıf ortamında öğretim yöntem ve tekniklerini gözlemlemek ve uygulamak için hizmet öncesi öğretmene yardımcı olmak.
- Program beklentilerini ve sonuçlarını haftalık olarak tartışma.
- Program katılımcısının performansını gözleme ve değerlendirme ve ona düzenli geri bildirim sunma.
- Süreç ve beklentileri uyumlu hale getirmek için bir program planı hazırlama ve hizmet öncesi öğretmen ile bunu mütalaa etme.

Bununla birlikte, denetleyici ve katılımcı açısından hizmet öncesi programının seyrini etkileyebilecek birçok faktör vardır. Örneğin, yeni öğretmenlerin öğrenci iken yaşadıkları deneyimlerine benzer öğretim stillerini sıklıkla benimsediklerini gösteren kanıtlanmış birçok çalışma vardır (Kennedy, 1999).

2.2 Öğretmen Eğitimi ve Fakülteler

Eğitim alanındaki gelişmenin ana amacı, öğretmen, öğrenci ve müfredat gibi temel bileşenleri açısından eğitim sonuçlarının çıktılarını geliştirmektir.

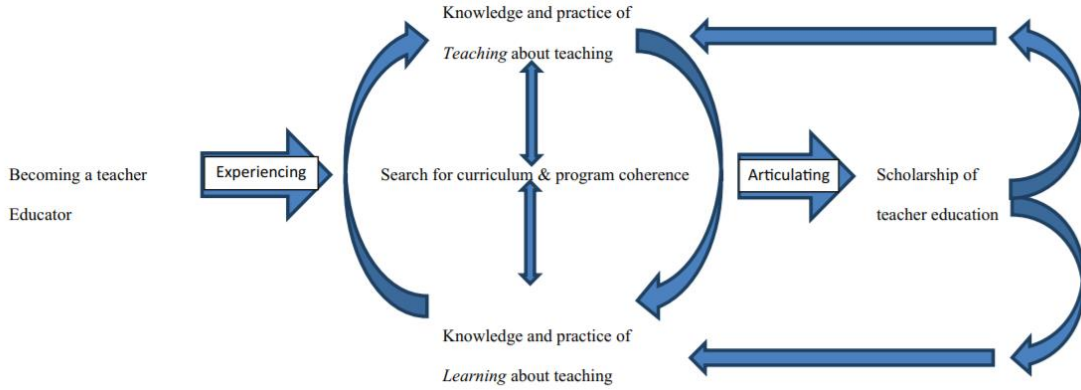
Bununla birlikte, öğrenimin iyileştirilmesindeki anahtar rolün öğretmenlerin gelişmesi olduğu noktasında bir fikir birliği vardır. Burada temel odaklanılması gereken işe alım sürecinin bu gelişimi destekler biçimde etkin olmasıdır. Bu nedenle, öğrencilere öğrenme süreci içerisinde yardım etmek için öğretmenlerden beklenen temel gereklilikler bulunmaktadır. Bu gereklilikler aşağıda ifade edilenler ile sınırlı tutulmuştur (Loewenberg Ball & Forzani, The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education, 2009):

1. Sınıf etkinliklerini yönetmek.
2. Tartışma ve çözüm sürecini yönlendirmek
3. Öğretim materyalini öğrencilerin seviyelerine göre gözden geçirmek.

4. Anne ve babalarla iletişim kurmak.
5. Öğrencilerin performanslarını değerlendirmek.
6. Dersi planlamak ve en etkin plana göre dersi yürütmek.
7. Eğitim sürecini destekleyen araçlar oluşturma.

Herhangi bir ülkede eğitim ortamının sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlamak için gerçekleştirilen en kritik görevlerden biri öğretmen yetiştirmektir (Loughran, 2014). Böylece, öğretmen eğitimini anlamamanın temel anahtarı öğretmen eğitimi gelişimi için bir standarda sahip olmaktır. Bununla birlikte, öğretmen eğitimini geliştirmek için belirli bir süreç vardır. O süreç Şekil 2.1'de açıklanmıştır. Öğretmen gelişimi, sağlam bir öğretmenin gelişimi için kritik olan yedi temel prensibe bağlı kalmayı gerektirir (Loughran, 2014):

1. Çatışma ve rekabet koşulları için talepleri sürekli kontrol etmek.
2. Materyali öğretilecek bir konudan çok bir bilgi olarak algılanması. Bu nedenle, bilgi sunulmuş bir konudan çok sunulacak bir konu olarak görülür.
3. Odaklanılması gereken nokta müfredat yerine öğrenci olmalı.
4. Gelişim her zaman öğretmenin incelenmesi ile yapılacaktır.
5. Öğrenci olarak öğretmen üzerinde odaklanmak ve akranlar arasında iletişim ortamı oluşturmak.
6. Okul, üniversite ve gelecekteki öğretmen arasında güçlü bir ilişki kurmak.
7. Öğretmenleri eğiten bireyler tarafından yapılan araştırmaların sonuçları doğrultusunda öğretim ve öğrenme yaklaşımlarını geliştirmek.



Şekil 2.1. Öğretmen Eğitimi Gelişim Süreci (Loughran, 2014)

Dahası, bir öğretmen kendi uzmanlık alanlarının yanında eğitim süreci için önemli olan diğer farklı alanlarda da bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmen için sahip olması gereken bilgi alanları aşağıda sıralanmıştır (Loewenberg Ball, Hoover Thames, & Phelps, Content Knowledge for Teaching, 2008).

1. Güçlü bir pedagojik bilgi ve sınıf yönetimi ilkelerini anlama.
2. Öğrencileri (öğrenenleri) ve karşılaştıkları zorlukları anlama.
3. Eğitim stratejileri ve kendi alanlarında bilgi sahibi olma.
4. Eğitim süreçlerinin amaçlarını, değerlerini, hedeflerini ve geçmişlerini anlama.
5. Öğrenme içeriği konusunda uzmanlaşmış olma.
6. Öğretim ve öğrenme süreçlerinde bir araç olarak kullanılan müfredat bilgisine sahip olma.
7. Pedagojik içerik bilgisi, özellikle de öğretmenlere ve öğrencilere iletilen bilgilerin nasıl aktarıldığını anlama.

Aday öğretmenler, üniversitenin gerektirdiği kredi saatlerine bağlı olarak çalıştıkları uzmanlık alanlarında yaklaşık olarak dört yılda mezun olurlar. Fakat daha önce yapılan çalışmalar araştırmaya dayalı bir müfredatın lisans düzeyindeki öğretmenlerin gelişimi üzerinde, özellikle bilimsel ve pratik konuların, daha iyi bir etki yarattığını göstermiştir (Prince, Felder, & Brent, 2007). Ayrıca, mezun olan öğretmenlerin eğitim sürecinin

taleplerini yerine getirmek için eğitim kurumlarına, kamu ve özel sektörlere katılması beklenmektedir.

Değer odaklı bir eğitim yeni öğretmenleri öğretmenlik mesleğine ve öğretim stillerine yönlendirmek için kullanılan popüler bir eğitim yaklaşımıdır. Değer odaklı eğitim terimi esas olarak bilgi ve sosyal değerler üzerine odaklanmayı teşvik eder (Mergler & Spooner-Lane, 2012). Öğretmen eğitiminde dikkate alınması gereken dört temel boyut vardır (Sultana, 1995):

1. Akademik: Öğretmen eğitiminin ayrı bir fakülte olarak bağımsız olmasıdır. Buradaki odak nokta aday öğretmenlerin kazanacağı bilimsel konular ve pedagojik tekniklerdir.
2. Sosyal yeterlik: Öğretmen eğitimi programı öğretmenlerin yetkinliğini ve performansını artırmak için onların görev ve özelliklerine odaklanır.
3. Gelişim: Öğretmen becerilerinin gelişimi öğrenciler için hedeflenen kazanımlar ile uyumlu olmalıdır.
4. Sosyal etkiler: Öğretmenin sahip olduğu yeteneklerin sosyal ve eğitsel kazanımlar üzerindeki etkilerini araştırır.

2.3 Türkiye'de Pedagojik Formasyon Eğitim Sertifikası

Pedagojik formasyon programı, temel olarak adayların iletişim ve etkinlik becerileri üzerine odaklanan, farklı branşlardan gelecek öğretmenler adaylarını mesleğe hazırlamak için tasarlanmış bir eğitim müfredatıdır (Reyhner, Gilbert, & Lockard, 2011). Programın içerisindeki dersler ülkenin eğitim sistemine göre farklılık göstermektedir. Burada, aday öğretmenlerin ağırlıklı olarak ülkenin eğitim sistemini ve hedeflerini, okulun farklı kademelerine olan aşinalığını sağlama ve etkinlik ve iletişimi artırmayı amaçlayan becerilerle öğretmenleri donatmayı amaçlamaktadır (Pimenta, Fusari, Pedroso, & de Andrade Pinto, 2017). Bu nedenle farklı ülkelerdeki pedagojik

formasyon programlarını analiz eden ve müfredatlarına, kültürlerine ve başarısına dayalı olarak karşılaştırmalar yapan çalışmalar bulunmaktadır (Pepin, 1998) (Westbrook, et al., 2013).

Türkiye'de, aday öğretmenlerin hazırlanmasından sorumlu iki kurum vardır; Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). 1981 yılında yürürlüğe giren yasaya göre, aday öğretmenler pedagojik formasyon 'da yükseköğrenim derecesi için bir yeterlik sınavına girerler. Program dört yıl sürmekte ve adayların Tablo 2.1'de belirtilen dersleri vermeleri beklenmektedir (Usun, 2008).

Tablo 2.1. *Türkiye'de pedagojik formasyon kurs programı (Usun, 2008)*

Alan	Yüzde
Genel kültür; bilgi ve beceriler	%12
Öğretim konularında uzmanlık dersleri	%63
Pedagoji formları ve metotları	%25

Programın sonunda aday geniş sınavların yer aldığı bir değerlendirmeden geçer. Değerlendirme sonunda başarılı olan adaylar deneyimli bir öğretmenin gözetimi altında hizmet öncesi programa atanırlar. MEB ve YÖK tarafından 24 kredilik ilave bir sertifika programı verilmekte ve bu program aşağıdaki konuları içermektedir (Usun, 2008):

1. Eğitim Bilimine Giriş
2. Öğretim İlke ve Yöntemleri
3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
4. Eğitim Psikolojisi
5. Sınıf Yönetimi

6. Seçmeli Ders I
7. Seçmeli Ders II
8. Uygulamalı Dersler
9. Özel Öğretim Yöntemleri
10. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
11. Öğretmenlik Uygulaması

Bu belgelendirme sistemi, 1998 yılı başında 30'dan fazla enstitü tarafından kabul edilmiştir. Ancak o zamandan beri diğer enstitüler programı sunmaya başlamış ve program kalitesini artırmak için diğer öğretmen sertifikasyon projesi ortaya çıkmaya başlamıştır (Usun, 2008).

Türkiye'nin eğitim gelişimine paralel olarak yeni kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlar çoğunlukla konu yerine öğrenciye, araştırma bilgisi gelişimine, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesine, bilgiyi vermek yerine öğrenci yeteneklerini geliştirmeye, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime, değerlendirme araçlarının verimliliğini arttırmaya ve öğretim sürecine teknolojiyi katmaya odaklanmaktadır (Ozturk, 2011) .

2.4 Öğretmen Olmanın Faktörleri ve Motivasyonları

Bir kişiyi öğretmen olmaya iten ve yönlendiren başlıca faktörler arasında ilk sıralarda tutkudan bahsedilebilir. Dahası, öğretmenin tutkusu esas olarak üç kategoriye ayrılır (Mart, 2013):

1. Konu bilgisine yönelik tutku
2. Gelişime yönelik tutku
3. Öğrencilerin öğrenme tutkusu

Ayrıca, öğretmenin tutkusu ile öğrencilerin öğrenme verimliliği arasında güçlü bir bağ vardır ve bu bağ üç ana nedenden kaynaklanır (Mart, 2013):

1. Konu bilgisi ile ilgili öğretmenin tutkusu, öğrencilerin öğrenme beklentileri için yüksek standartlar ortaya koyar. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin daha fazla bilgi edinmeleri için bir itici güç oluşturmaktadır.
2. Öğretmenin tutkusu, öğretmen ve öğrenciler arasındaki saygı ve güven üzerine kurulu güçlü bir ilişki kurar.
3. Öğretmenin tutkusu öğrenilmiş bir bilgiye ulaşmayı destekler. Bu da öğrencilerin bilgi ve öğretmenlikte kendine olan güvenlerini artırır.

Öğretmen olma kararını etkileyen diğer faktör, eğitim sürecine, eğitim organizasyonuna ve öğrencilerin öğrenmesine olan bağlılıktır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim unsurlarına olan bağlılıklarını sağlamak için gerçekleştirilecek bazı uygulamalar şu şekilde sıralanabilir (Mart, 2013):

1. Öğretim sürecini geliştirmek için öğretmenler arasında sürekli olması gereken iletişim.
2. Performansı artırmak ve deneyimleri paylaşmak için diğer öğretmenler tarafından yapılan gözlem ve öz değerlendirme.
3. Öğretmenin araştırmasına dayalı bir eğitim materyali kaynağı.

Başka bir çalışmada öğretmen olmak için gerekli olan faktörler ve dürtüler aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Mart, 2013):

1. Öğrencileri eğitmek için arzu ve istek öğretmenlere öğrenme kalitesini artırmak için yardımcı olur.
2. Öğrencilerle güven ve saygıya dayalı bir ilişki kurma becerisi.
3. Öğretmenlik mesleğine yönelik bir aşk tutumu benimsemek.
4. Okulun öğrencilerin hayatındaki önemini bir yaşam deneyimi yeri olarak anlama.
5. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği mesleki etiğe karşı ödün vermez.
6. Eğitim sürecindeki değişikliklere ve öğrencilerin bilgi gereksinimlerine yönelik yüksek uyum gösterme.

7. Öğrencinin gerçek hayattan bahsederek öğrendiklerini yansıtmaya ve öğrenme tutkusunu göstermesine izin vermek.
8. Sınıf yönetimi için gerekli olan yüksek örgütsel beceriler.
9. Öğrenciler, diğer öğretmenler ve velilerle birlikte uygulanacak uygun iletişim becerileri.
10. Diğer öğretmenler ve eğitim kurumları ile eğitim süreçleri ve konu hakkındaki bilgiyi geliştirmek için işbirliği yapmak.

Bununla birlikte, diğer bir çalışma öğrencilerin öğrenme süreçlerini güçlendirmek için öğretmenin sahip olması gereken özellikleri gösteren bir model orta koymuştur. Bu modelin dayandığı belirteçler şu şekilde sıralanmıştır. Öğrencilerin başarısına odaklanan, pedagojik uygulamalara, okul deneyimini kültürel boyuta bağlama, öğretimin kalitesine odaklanma, yeterli öğrenme fırsatları sağlama, öğrenme sürecinde farklı görev türleri yerine getirme, müfredatın amaçlarını tanımlama gibi konularda sürekli odaklanma ve öğrencilerin ve öğretmenin sürekli katılımı (Gurney, 2007). Bu modele dayanarak, bir öğretmeni eğitmek için beş ana faktör tanımlanmıştır ve bunlar aşağıda sıralanmıştır (Gurney, 2007).

1. Bilgi, heyecan ve sorumluluk bilincinin oluşturulması.
2. Öğrenme benzetimi için sınıf etkinlikleri oluşturma becerisi.
3. Öğrencilere değerlendirme ve öğrenme deneyimleri kazandırmak.
4. Sınıfta öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci arasında iki yönlü geri bildirimde bulunmak.
5. Öğrenciler ile saygı ve merak üzerine kurulmuş bir ilişki kurmak.

Ayrıca, bir diğer çalışmada ise ideal bir öğretmende olması gereken bir dizi değerler ve nitelikler sunulmuştur. Bu değer ve nitelikler öğretmen adayını farklı eğitim kurumlarındaki öğretme rolleri için değerlendirilebileceği öne sürülmüştür (Brady, 2011). Bu değer ve niteliklerin kümesi şöyledir:

1. Gerçeklik, yani öğretmenin gerçek kişiliğini temsil eden sınıfta hareket etmesi ve olması gerekir.
2. Herhangi bir fark ve istekler için öğretmen ve öğrenciler arasında güven ve kabul.
3. Öğrencilerin düşüncelerine ve bilgi veya süreçle ilgili duygularına empati ile anlama.
4. Toplumsal ve kültürel açıdan sese uygun olarak, öğrenciler için bir rol modeli olarak bir insanda bulunması gereken değerleri desteklemek.
5. Sınıf yönetiminde demokratik bir yaklaşımı desteklerken, kendi sınırlamalarını ve onları genişletmeye yönelik çalışmaları bilir.
6. Öğrenci, bilgi ve öğretim için yeterli sevgiyi barındırmak.
7. Korkularla yüzleşmek ve korkularının üstesinden nasıl gelineceğini öğrencilere öğretmek.
8. Zor olsalar bile en iyi seçimleri yapmaya karar verir.
9. Hiçbirine yönelmeden sabrı ve sabırsızlığı dengelemek.
10. Öğretmenlik ve yaşama bağlı kalarak hayatı sevinç ile yaşama.

2.5 Dünyada ve Türkiye'de Formasyon Eğitimi

Formasyon eğitimi pek çok zirve ve konferansta tartışılan bir konudur. Bir ülkedeki eğitim o ülkenin değerlerinin güçlenmesini sağlar ve küresel düzeyde eşit bir eğitim kalitesi sağlamakla hükümlüdür. Bu nedenle, sürdürülebilir eğitim terimi eğitimin gelişimi ile ilgili araştırmaların odak noktasıdır ve aşağıdaki ilkelere göre çalışır (King, 2009):

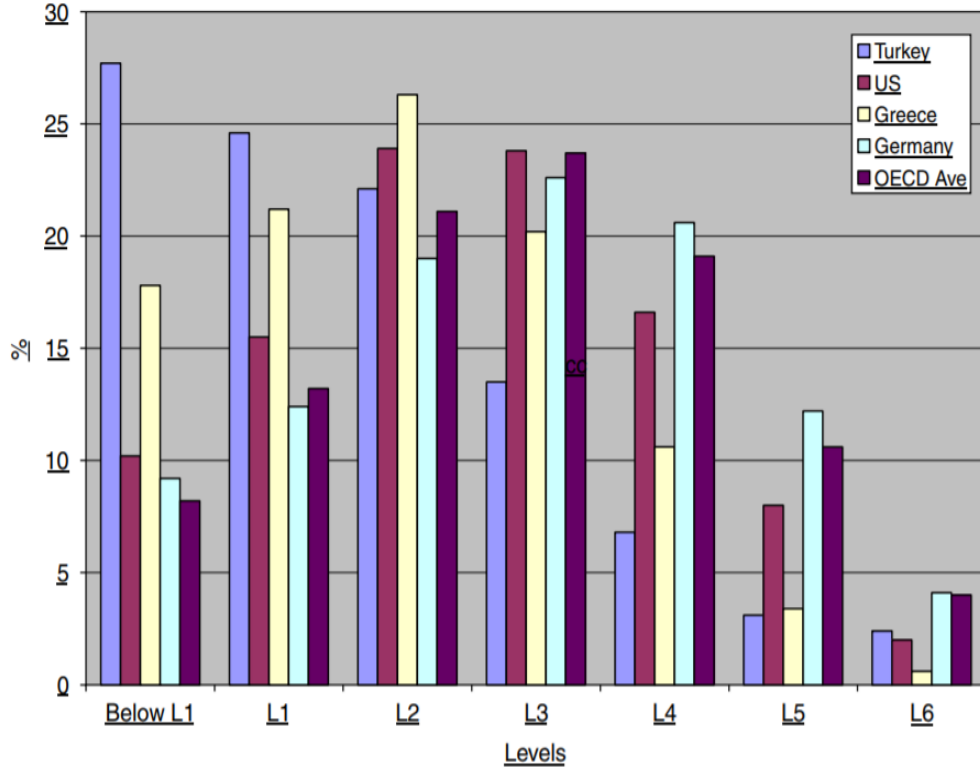
1. Kaliteyi öncelik olarak belirleyen temel eğitim olanaklarının geliştirilmesi.
2. Mevcut eğitim programlarının stratejilerini ve yönlerini değiştirme.
3. Sürdürülebilir bir eğitim gelişiminin zorluklarına ve ihtiyaçlarına karşı halkın bilinçlendirilmesi.

4. Gerekli kalkınmaya yönelik etkin bir icraat sağlamak için gerekli eğitimlerin verilmesi.

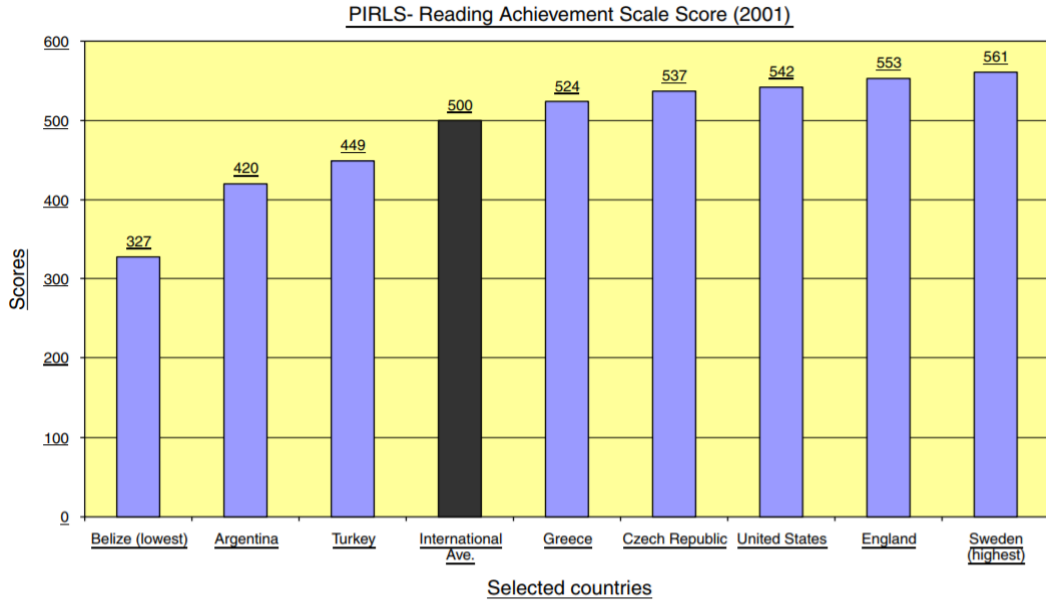
Ayrıca, yapılmış olan bir çalışma küreselleşmeyi, eğitimi ve sürdürülebilirliği destekleyen bir eğitim modeli tanımlamıştır (Little & Green, 2009). Bu eğitim modeli dünya çapında çeşitli modellerle kullanılmaktadır. Örneğin;

1. Japonya: Ulusal kimliğin geliştirilmesi yoluyla eğitimin geliştirilmesi için stratejilerin uygulandığı ve iyi eğitilmiş ve yetkin vatandaşlar üretme kabiliyetini arttıran en başarılı modellerden biri olarak kabul edilir.
2. Çin: Ekonomik büyümeyi destekleyen ve imalat sektörleri tarafından ihtiyaç duyulan teknik yeterlilikler sağlayan eğitim gelişimidir. Bununla birlikte, Çin modeli vatandaşların ulusal kimliğini güçlendiren güçlü modellerden birini temsil etmektedir.
3. Hindistan: 1950'lerden bu yana eğitime yapılan yoğun ilgi nedeniyle, eğitim gelişimi ülkenin ekonomik büyüme ihtiyacını destekledi. Böylece, eğitim, ülkedeki imalat sektörleri için gerekli olan teknik bilgiyi desteklemek üzere gelişti.

Bununla birlikte, Türkiye'nin eğitim düzeyini, dünyadaki diğer ülkelerle karşılaştıran, matematik ve okuma olmak üzere iki ana faktöre dayalı bir çalışma yapılmıştır (Aksit, 2007). Çalışmada seçilen ülkelerle dünya ortalamasını karşılaştırmak için PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Yazma Biçimi Çalışmalarındaki Gelişme) kullanılmıştır. Şekil 2.2 PISA'nın farklı seviyelerine göre farklı ülkelerdeki Türk eğitim sistemi ile meslektaşları arasındaki karşılaştırmayı gösterirken Şekil 2.3 Türkiye, seçilen ülkeler ve dünya ortalaması arasındaki PIRLS puan karşılaştırmasını göstermektedir. Her iki karşılaştırmaların sonuçları, Türk eğitim sisteminde acil ve sürekli bir gelişim ihtiyacı gerekliliğini vurgulamaktadır.



Şekil 2.2. Türkiye, seçilen ülkeler ve OECD ortalamaları arasındaki PISA düzeylerinin karşılaştırması (Aksit, 2007)



Şekil 2.3. PIRLS Türkiye, seçilen ülkeler ve dünya ortalamaları arasındaki puanların karşılaştırılması (Aksit, 2007)

Yazar, Türkiye'de mevcut eğitim durumu ve uluslararası düzeyde yeterliliği desteklemek için uygulanması gereken gerekli gelişime dayanarak iki ana reform önerisinde bulunmuştur. Bu reformlar aşağıda belirtilmiştir.

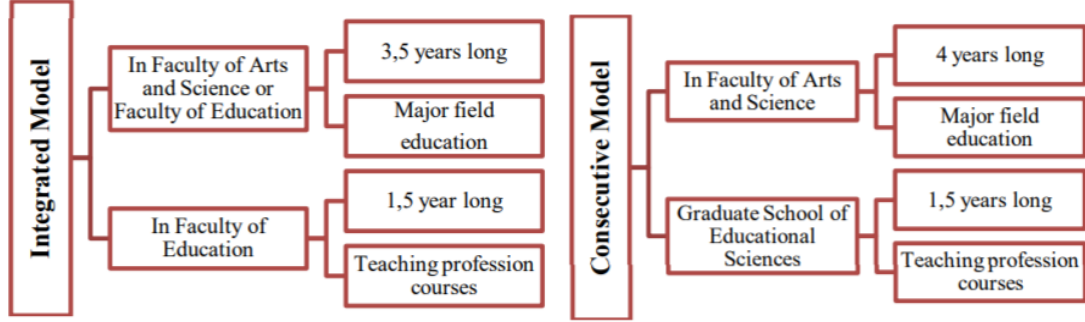
1. Müfredat reformları: eğitim sisteminde öğretilen içeriği ve kavramları azaltmayı, en çok ihtiyaç duyulan ve gerekli kavramları ele almayı amaçlıyor. Ayrıca, öğretmen yerine öğrenciye odaklanan ve değerlendirme için uluslararası olarak kanıtlanmış araç ve kavramları kullanan bir eğitim modeli çağrısı yapılmıştır (Aksit, 2007). Ayrıca, eğitim sistemi, ikinci dilin tanıtılması sağlarken vatandaşlık duygusunu güçlendirecek ve öğrencilerin topluluk faaliyetlerine katılımını artıracaktır.
2. Yapısal reformlar: Türk yasa koyucularının gündeminde öncelik taşıması gereken üç ana stratejinin uygulamasına dayanır: sınırlandırılmış ilk ve orta öğrenimi güçlendirmek, yerel yönetimlere personellerini yönetme hakkını vermek ve Yüksek Öğretim Konseyi (YÖK) rolünü değerlendirme, izleme ve danışma rolü yapmak.

Bunun yanında, yapılan bir çalışmada Türkiye'deki eğitim sistemini uluslararası ve Avrupa düzeyine taşımak için öğretmen eğitimine yönelik yapılması gereken iyileştirmelerden bahsedilmiştir (Yüksel, 2012). İlgilenilmesi gereken konular şunlardır:

1. İlköğretimin gereksinimlerini karşılamayan fen ve sosyal bilimler alanına öğretmenler atayarak, ilköğretim seviyesine atanan öğretmen kalitesinin ihmali.
2. Pedagojik formasyonda ufak bir sertifika ile sanat ve bilim fakültesine bağlı okullara verilen öğretmenlerin fazlalığı.
3. Aşırı miktarda öğretmen arzı nedeniyle düşen verimlilik.
4. Okul derslerinin öğretilmediği üniversiteler ve okullar arasındaki iletişim eksikliği.

Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından uygulanan eğitim reformları üç boyut üzerinde yoğunlaşmıştır:

1. Öğretmen yetiştirme programı: En az 1,5 yıl öğretim mesleği derslerini içeren, öğretmen eğitimi için bütünleşmiş ve ardışık modellerin uygulanması. Bu modeller Şekil 2.4’de gösterilmiştir.



Şekil 2.4. Türkiye'deki öğretmen eğitimi için bütünleşik ve ardışık modeller (Yüksel, 2012)

2. Öğretmen yetiştirme fakültelerinde akreditasyon: YÖK, müfredatı, personelini, öğrencilerin seviyelerini, okullarla kurumla olan ilişkilerini, fiziki imkânlarını, yönetimini ve kalitesini göz önüne alarak öğretmenlerin eğitimini sağlayan kurumları akredite eder.
3. Mesleki sınav ve kariyer gelişimini öğretme: değer mesleği geliştirme, öğrenci anlayışı, öğretim süreçleri, öğrenmeyi, eğitim ilişkilerini ve içerik bilgisini değerlendiren tüm öğretim profesyonelleri için zorunlu olan bir test sunulmaktadır. Dahası, bir uzman öğretmen ve baş öğretmen pozisyonlarına terfi için ek incelemeler ve sertifikalar sağlanmaktadır.

2.6 Öğretmen Öz-Yeterliği

Öğretmen yeterliliği, eğitim mesleğinde başarı için önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle, öğretmenlerin demografik verileri ile olan ilişkisini inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğretmen öz-yeterliği için iki boyut tanımlanmıştır (Sahin, 2013). Bunlar;

1. Öğretim stratejisi

2. Sınıf yönetimi

Öğrenci yönetimi aynı zamanda diğer araştırmalarda üçüncü bir boyut olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Buna ek olarak, öz-yeterlik bilgisi için dört kaynak öne sürülmüştür (Sahin, 2013). Bunlar şunlardır:

1. Geçmiş tecrübe: kişinin hayat tecrübesinden.
2. Başkalarının deneyimlerini paylaşma ve sonuçları.
3. Diğer insanlar tarafından belirli durumlarda verilen tavsiyeler.
4. Kişinin duyguları kontrol etmeyi ve verimliliği artırmayı öğrendiği etkili deneyimler.

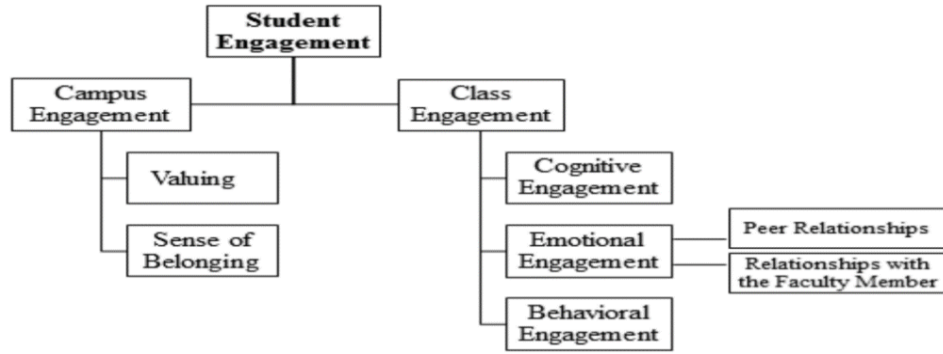
Bu nedenle, aşağıdaki bölüm öz-yeterliliğin farklı boyutlarını ve bunun öğretmen için duygusal boyutunu tartışmaktadır.

2.6.1 Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik

Birçok çalışmada öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Dolayısıyla, bu boyut en etkili faktörlerden biri olarak görülmektedir. Öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme becerisi öğrenci katılımı olarak tanımlanır. Ayrıca boyuta ulaşmak için gerekli üç öğrenci katılım türü vardır (Conner, 2016):

1. Davranış yoluyla katılım: Bu boyut öğrencinin olumlu davranışını, öğrenmeye ve etkinliklere katılımını içerir. Bu nedenle, bu boyut öğrencinin okul ortamıyla etkileşim kurma şeklini değerlendirir.
2. Duygularla etkileşim: Bu boyut, olumlu ya da olumsuz bir duygu olmasına bakılmaksızın, öğrencinin öğretmenin davranışını algılama biçimi ve duygusal bir tavırla bu davranışa verdiği tepkiyi ifade eder.
3. Bilişsel katılım: Bu boyut öğrencilerin yönergelerle etkinlik yapma biçimini değerlendirir.

Öğrenci katılımı esas olarak öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim ve kurulan ilişki ile ilgilidir. Dahası, daha önce yapılan çalışmalar öğrencilerin akademik başarıları ile katılma durumları arasındaki ilişkiye bakarak bu alandaki önemi vurgulamıştır. Şekil 2.5'de gösterilen öğrenci katılımı tanımlaması (Gunuc, 2014) tarafından yapıldı. Bu tanımlama öğrenci katılım boyutunu kampüs ve sınıf katılımı olarak ikiye ayırıyor. Bu iki boyut yedi faktörden oluşuyor. Çalışma, yedi faktör arasında orta düzeyde ilişki bulmuş ve öğrenci katılımı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur.



Şekil 2.5. Öğrenci Katılımının Yapısı (Gunuc, 2014)

Türkiye’de yapılan başka bir araştırmada 292 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu öğrenciler değişik pedagojik modellere dayanan kontrol ve varyans testi için üç gruba ayrılmıştır. Yedi faktörü başarı ile ilişkilendiren çalışmada, öğretmen ve akran ilişkisi arasında orta derecede bir ilişki, değerlendirme ile güçlü bir ilişki bulunduğunu raporlamıştır (Gunuc, 2014). 60 öğretmen ve 2000 öğrencinin katıldığı bir başka çalışmada, sınıfta öğrenci katılımı ile duygusal iklim arasında orta düzeyde bir korelasyon bulunurken; akademik başarı ile güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012)

2.6.2 Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik

Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik, öğretmen ve öğrenci arasındaki davranış ve ilişkinin analiz yoluyla yorumlanma şeklidir. Bu nedenle, birçok ilke tanımlanmıştır (Shinn, 1997):

1. Öğretmen ve öğrenciler arasında deneyim paylaşımı.
2. Sınıf ortamında eleştirel düşünceyi başkalarına aktarma.
3. Öğrenme süreci.
4. Bilgiyi analiz etme ve başkalarına iletme becerisi.
5. Gerçek hayatta olan durumları değerlendirmek için eleştirel düşünme becerileri.
6. Şahsen veya donanım kullanarak bilgi dağıtma.
7. Öğrencilerin kendi potansiyellerini aşmak için onlara gerekli rehberliği ve dürtüyü sağlama yeteneği.
8. Öğrenme ve keşfetme konusundaki ilgisini artırın.

Öğrencilerin akademik performanslarıyla öğretim stratejileri ve yöntemleri arasında da bir ilişki vardır. 109 öğrencinin katılımcı olarak dâhil olduğu bir araştırmada, üç öğretim yöntemi araştırıldı: öğretmen odaklı, öğrenci odaklı ve etkileşimli bir yöntem. Sonuçlar, öğrenci performanslarının üç öğretim yöntemi arasında anlamlı olarak farklılaştığını ve bu üç yöntem içerisinde etkileşimli öğretim yönteminin en yüksek puana sahip olduğunu göstermiştir (Ganyaupfu, 2013).

2.6.3 Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik

Bu boyut öğretmenin sınıf ortamında verimli ve sosyal açıdan kabul edilebilir bir davranış ortamı geliştirme kabiliyeti olarak tanımlanır. Alanyazında etkin sınıf yönetimi sağlamada öğretmenlere yardımcı olabilecek bazı stratejiler sunulmuştur (LaCaze, McCormick, & Meyer, 2012) . Bu stratejiler şunlardır:

1. Dersler için bir rutinin belirlenmesi.
2. Kuralları ve bu kurallara uymamanın sonuçlarını tanımlama.
3. Bütün öğrencilere adil davranılması.
4. Kesintileri en aza indirme.
5. Mizahın kontrollü bir şekilde kullanılabilmesi rahat bir sınıf iklimi oluşturmak.
6. Sınıfın ve her bir öğrenciden bireysel beklentilerini tespit etmek.

Yapılan bir çalışmada etkili sınıf yönetiminin öğrenciler ile güven ilişkisinin kurulduğu uygun bir sınıf ortamı yaratmasından ve öğrencilerin beklentilerini karşılaması için onlara rehberlik sunulmasından geçtiğini önermektedir (Huth, 2015). Sınıf yönetimi stratejilerini katılım, ceza, tanınma, saldırganlık, öğretme etkinliği, motivasyon ve akademik başarı gibi farklı değişkenler ile ilişkilendiren bir çalışmanın sonucuna göre olumlu öğretmen sınıf yönetim yeterliği öğrencinin motivasyonunu ve daha sonra öğrencilerin akademik başarılarını artıracaktır (Rahimi & Karkami, 2015).

Sınıf yönetimi ile birlikte gelen farklı sorunlar vardır. Bu sorunları dört kategoriye ayırmıştır: öğrenci merkezli, okul merkezli, müfredat merkezli ve öğretmen merkezli (Alzubi, 2013). Öğrenci ile ilgili olanlar, öğrencilerin sınıftaki kurallara aykırı davrandıklarını gösterirken, okulla ilgili olanlar çoğunlukla sınıftaki kuralların uygunluğu ve uygulama biçimiyle ilgilidir. Müfredatla ilgili sorunlar konuların ve yöntemlerin dikkat çekme yeteneği ile ilgilidir. Burada bilgi sunumu ve tartışılması önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, öğretmenle ilgili sorunlar temel olarak öğretmenin sınıf kurallarını belirleme ve bunları öğrencilerle konuşma, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekme ve bunu muhafaza edebilme konularındaki yetersizlikler sebebiyle ortaya çıkmaktadır.

2.7 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ölçülmesi Türkiye’de olduğu gibi dünya çapında da birçok araştırmada ele alınmıştır. Türkiye’de yapılan bir çalışmada 175 aday öğretmenden 17 sorudan oluşan bir anket aracılığı ile veri toplanmıştır (Parylo, Sungu, & Abdurrahman, 2015). Araştırmada aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının aldıkları pedagojik derslerin etkisi ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunun (%73) öğretmenlik mesleğine olan tutkusu sebebiyle programlara katıldığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, katılımcıların kendilerini öğretmen olarak adlandırmaktan gurur duydukları (M=4.54), öğretmen olmak için çabaladıkları (M=4.51) ve öğretmen mesleğinin kendileri için iyi olacağına inandıkları (M=4.49) sonucu yüksek bir ortalama ile ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, katılımcıların cinsiyete, çalışma alanlarına, medeni durumlarına ve formasyon programına katılma nedenine göre birbirinde farklı olduğuna ulaşılmıştır.

Benzer çalışmalar farklı ülkelerde de yapılmıştır. Örneğin Hindistan'da yapılan bir çalışmada 180 aday öğretmenden 90 sorudan oluşan bir anket aracılığı ile veri toplanmış ve bu öğretmenler çalıştığı kurumun türü (özel veya devlet), cinsiyet, din ve uzmanlık alanına göre karşılaştırılmıştır (Parvez & Shakir, 2013). Çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının cinsiyet, din ve uzmanlık alanına göre birbirinden anlamlı derecede farklı olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak özel ve devlet okulunda çalışma niyetindeki aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının anlamlı olarak farklı olduğu sonucu çıkmıştır. Türkiye'de yapılan diğer bir çalışmada formasyon programına kayıtlı 216 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışmada 23 sorudan oluşan bir anket kullanılarak aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları araştırılmıştır (Bademcioglu, Mehtap, Karatas, & Alci, 2014). Araştırma sonuçlarına göre aday öğretmenlerin cinsiyet, uzmanlık alanı ve programa göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından birbirinden farklı olmadıkları ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, öğretim deneyiminin tutumları belirlemede önemli bir faktör olduğu ve yüksek deneyime sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutum besledikleri sonucu çıkmıştır.

Literatür incelendiğinde, yapılan çalışmaların kısaltılmış ve genişletilmiş olmak üzere iki tür ölçek kullandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca çoğu araştırmanın ölçeğin etkinliğini sağlamak için genişletilmiş ölçek yerine kısaltılmış ölçek türünü kullandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada başka bir çalışmada kullanılan ve 34 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır (Ustuner, 2006). Bu ölçek aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek için Katar'da yapılan bir çalışmada da kullanılmıştır (Alkhateeb, 2013). Çalışmada elde edilen sonuçlar aday öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarırken kendilerini mutlu hissettikleri ve bu yüzden öğretmen mesleğinde sahip olunan bilginin önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde, öğretmenlik mesleğinin tutum ölçeği ile öğretmenlerin öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmanın yöntemi ve tasarımı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bununla birlikte, veri toplama yöntemler,, analiz yöntemleri ve veri toplama araçları da anlatılmaktadır.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu amaçla, kesitsel bir anket çalışması yapılmıştır. Kesit incelemesinde, önceden belirlenen bir evrenden veriler yalnızca bir defa toplanmıştır (Olsen & St George, 2004). Fraenkel and Wallen (2006) olguları veya belirli bir olgunun doğasını incelemek ve ilişkileri saptamak için nitel çalışmaların kullanıldığını ileri sürmüştür.

3.1.1. Araştırma Soruları ve Hipotezler

Araştırma Sorusu 1: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

H_0 = Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma Sorusu 2: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterliği düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

H_0 = Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterliği düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma Sorusu 3: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğretmen öz-yeterliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

H_0 = Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğretmen öz-yeterliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma Sorusu 4: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

H_0 = Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma Sorusu 5: Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeyleri eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

H_0 = Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeyleri eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.2 Örneklem

Bu araştırmada veriler 182 katılımcıdan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan aday öğretmenler farklı lisans bölümlerinden mezun olmuştur. Katılımcıların tamamı pedagojik formasyon programına kayıtlı olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya 21-27 yaşları arasındaki 42 erkek ve 140 kız öğrenci katılmıştır. Araştırmacının katılımcılara erişebilmesi nedeniyle, çalışmada uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan her katılımcıdan aşağıdaki veriler toplanmıştır:

1. Cinsiyet

2. Eğitim düzeyi
3. Genel not ortalaması
4. Öğretim kurumu tercihi
5. Babanın eğitim durumu
6. Günlük internet kullanımı / Sosyal medya (Akın, Özbay, & Baykut, 2015)
7. Öğretim mesleğine yönelik tutumlar
8. Öğrenci yönetiminde yeterlik
9. Öğretim stratejilerinde yeterlik
10. Sınıf yönetiminde yeterlik

3.3.1 Öğretmen Mesleği Algı Ölçeği

Katılımcıların mesleğe yönelik tutumlarını değerlendiren 34 madde, bir eğitim kurumundaki öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını değerlendiren bir araştırmadan alınmıştır (Ustuner, 2006). Çalışmada maddeleri kendi içinde değerlendirirken likert ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan 34 madde Tablo 3.2’de gösterilmiştir. Öğretim bölümüne yönelik algılarda Cronbach alfa değeri 0.90 olarak hesaplanmıştır. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçen ölçme aracı 24 olumlu ve 10 olumsuz olmak üzere 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde 5’li Likert kullanılmıştır.

Tablo 3.1. Katılımcıların mesleğe yönelik tutumlarını değerlendirmek için araştırmada kullanılan değerlendirme maddeleri (Ustuner, 2006)

Madde	Ölçme Maddeleri
1	Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.
2	Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.
3	Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum.
4	Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.
5	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.
6	Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.
7	Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.
8	Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.
9	Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.
10	Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü geçmiş olmaktan hoşnutum.
11	Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum.
12	Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.
13	Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.
14	Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.
15	Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum.
16	Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.
17	Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.
18	İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.
19	Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.
20	Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor.
21	Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem.
22	Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum.
23	Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.
24	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.
25	Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.
26	Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.
27	Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.
28	Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracığına inanıyorum.
29	Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim.
30	Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum.

Tablo 3.1. in *devamı*

Madde	Ölçme Maddeleri
31	Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.
32	Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam.
33	Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum.
34	Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor.

3.3.2 Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği

Öz-yeterlik kategorisi altındaki 24 madde günlük okul etkinliklerinde öğretmenleri en çok nelerin zorladığını anlamak için tasarlanmıştır (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Çalışmaya göre, öğretmen yeterliği öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı olarak kategorize edilmiştir. Her kategorinin altında yer alan maddeler Tablo 3.3’de gösterilmiştir. Katılımcılar 5’li ölçek üzerinden verilen duruma katılım biçimlerini belirtmişlerdir. Cronbach alfa değeri öğrenci katılımı için 0.81, eğitim stratejileri ve sınıf yönetimi için 0.86 bulunmuştur.

Tablo 3.2. *Öğretmen yeterlik kategorileri ve ölçekleri (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)*

Madde	Ölçme maddeleri
Öğrenci katılım yeterliği	
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?
3	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?
4	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?
5	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?
6	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?
7	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?

Tablo 3.2. in devamı

8	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?
Öğretim stratejileri yeterliği	
1	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?
2	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?
3	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?
4	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?
5	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?
6	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?
7	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?
8	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?
Sınıf yönetimi yeterliği	
1	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?
2	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?
3	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?
4	Öğrenciler sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?
5	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?
6	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?
7	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?
8	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?

3.4 Veri Toplama Süreçleri

Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Aday öğretmenler eğitim formasyonu sertifika programının sonunda verilen kâğıt formları doldurmuşlardır.

3.5 Veri Toplama ve Analiz Yöntemi

Her bir araştırma sorusu için takip edilen veri analiz yöntemleri aşağıdaki gibidir:

S1: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruda, cinsiyet faktörü ile öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçen maddeler arasındaki herhangi bir ortalama farkı göstermek için varyans homojenliği ve bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

S2: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterliği düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Varyansın homojenliği ve bağımsız örnek t-testi uygulanarak cinsiyet ve aday öğretmen yeterliğini ölçen öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi faktörleri arasındaki fark incelenmiştir.

S3: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğretmen öz-yeterliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Beş faktör altında değerlendirilen maddeler arasında iç-korelasyon analizi yapılmıştır.

Q4: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruyu araştırmak için tek yönlü varyans analiz (ANOVA) testi uygulanmıştır. Ayrıca analiz sonuçları değerlendirilirken varyansın homojenliği sonucuna da bakılmıştır. Bu analizin amacı öğrencilerin eğitim durumlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir.

S5: Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeyleri eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların eğitim durumlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik duygularının farklı olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analiz (ANOVA) testi yapılmıştır.

3.6 Varsayımlar ve Sınırlılıklar

Çalışmada seçilen aday öğretmen örnekleminin Türkiye'deki aday öğretmen evrenini temsil ettiği varsayılmıştır. Çalışmanın iki ana faktörünü, öğretim mesleğine yönelik tutum ve öğretim mesleği yeterliği hesaplayan değişkenler literatür kaynaklarından derlenmiştir. Dolayısıyla, bu faktör listelerinin faktörleri temsil ettiği varsayılmaktadır. Çalışmada katılımcılar tarafından yargısal nitelikteki veriler toplandığı için katılımcıların cevapları seçici hafıza, atıf ve abartılıya tabidir.

4. SONUÇLAR VEYA BULGULAR

Tezin bu bölümünde, nicel sonuçlar rapor edilmiştir. Nicel verileri incelemek için betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapmalar) ve parametrik istatistiksel testler (ilişki analizi ve bağımsız örnek t-testi) kullanılmıştır. Sonuçların açık ve anlaşılır olması için analiz sonucunda ortaya çıkan nicel veriler ile ilgili istatistikler tablolar kullanılarak gösterilmiştir.

4.1 Tanımlayıcı İstatistikler

24 madde içeren öz-yeterlik ölçeği ve 34 madde içeren tutum ölçeği ortalama sonuçları sırasıyla Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de gösterilmiştir. Öğretmen öz-yeterlik bölümünde, madde 4 (M: 4.25, SD: 0.79) (çocuklarının okulda başarılı olması için ailelere yardımcı olmak), madde 7 (M: 4.21, SD: 0.70) (Öğrencilerin dersleri anlamalarını değerlendirme) ve madde 2 (M: 4.26, SD: 0.74) (öğrencilerin sınıf kurallarını uymaları) 5’li Likert ölçeği üzerinde en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Bunun yanında, madde 1 (M: 3.86, SD: 0.79) (Öğrencilerin okulda iyi olabileceğine inanmak), madde 4 (M: 4.17, SD: 0.90) (Sınıfta alternatif stratejiler uygulamak) ve madde 5 (M: 4.09, SD: 0.81) (Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engellemek) 5’li Likert ölçeği üzerinde en düşük ortalama puanına sahip olan maddeler olarak ortaya çıkmıştır.

Bu bölümde verilen sonuçlara göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik üç boyutu açısından katılımcıların güçlü ve zayıf yönleri sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1. Üç Boyutlu Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Puanları için
Tanımlayıcı İstatistikler (n=182)

Değişken	M	SD	Basıklık	Çarpıklık
Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik				
Madde 1	3,86	0,79	-0,63	0,97
Madde 2	3,93	0,83	-0,87	1,47
Madde 3	4,18	0,70	-0,66	0,60
Madde 4	4,25	0,79	-0,96	0,64
Madde 5	4,13	0,78	-1,02	2,09
Madde 6	4,12	0,85	-1,10	1,78
Madde 7	4,13	0,79	-0,72	0,20
Madde 8	4,12	0,78	-0,93	1,40
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik				
Madde 1	4,11	0,66	-0,24	-0,22
Madde 2	4,16	0,72	-0,52	-0,05
Madde 3	4,15	0,75	-1,06	2,10
Madde 4	4,07	0,79	-0,81	1,03
Madde 5	4,09	0,81	-0,81	0,82
Madde 6	4,18	0,78	-1,03	1,55
Madde 7	4,21	0,77	-0,74	0,13
Madde 8	4,19	0,77	-0,85	0,99
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik				
Madde 1	4,09	0,81	-1,11	2,32
Madde 2	4,26	0,74	-0,71	-0,01
Madde 3	4,20	0,72	-0,77	1,33
Madde 4	4,17	0,90	-1,12	1,06
Madde 5	4,07	0,79	-0,68	0,26
Madde 6	4,11	0,81	-0,91	1,06
Madde 7	4,08	0,84	-0,76	0,26

Tablo 4.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanları için Tanımlayıcı (n=182)

Değişken	M	SD	Basıklık	Çarpıklık
Madde 1	4.19	0.99	-1.37	1.65
Madde 2	4.37	0.92	-1.81	3.32
Madde 3	4.37	0.86	-1.81	4.08
Madde 4	3.95	1.12	-0.96	0.12
Madde 5	4.16	1.17	-1.42	1.07
Madde 6	4.36	1.02	-1.93	3.23
Madde 7	4.53	0.81	-2.21	5.72
Madde 8	4.20	1.10	-1.49	1.57
Madde 9	4.40	0.89	-2.10	5.21
Madde 10	4.26	0.92	-1.55	2.72
Madde 11	4.26	0.89	-1.42	2.18
Madde 12	4.06	0.98	-1.11	1.09
Madde 13	4.18	0.93	-1.30	1.81
Madde 14	3.73	1.18	-0.83	0.01
Madde 15	4.04	1.30	-1.24	0.31
Madde 16	4.15	0.97	-1.36	1.77
Madde 17	4.21	0.95	-1.70	3.32
Madde 18	4.42	0.86	-1.95	4.54
Madde 19	4.12	1.00	-1.29	1.48
Madde 20	4.17	1.17	-1.48	1.31
Madde 21	4.24	1.03	-1.50	1.89
Madde 22	4.14	0.97	-1.36	1.77
Madde 23	4.16	0.92	-1.39	2.29
Madde 24	4.30	0.88	-1.66	3.33
Madde 25	4.21	0.95	-1.22	1.01
Madde 26	4.11	0.93	-1.13	1.31
Madde 27	4.26	0.82	-1.31	2.33
Madde 28	4.01	1.05	-1.21	1.02
Madde 29	4.18	1.08	-1.59	2.10

Tablo 4.2. in devamı

Madde 30	3.65	1.13	-0.39	-0.64
Madde 31	4.25	1.01	-1.62	2.38
Madde 32	4.18	1.13	-1.41	1.10
Madde 33	3.66	1.24	-0.78	-0.40
Madde 34	4.15	0.99	-1.41	1.91

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların ortalama skorları tablo 4.2’de gösterilmiştir. Tabloda açıkça görüldüğü gibi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum açısında 34 madde içinden madde 9 (M: 4.40, SD: 0.89) (Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum) ve madde 18 (M: 4.42, SD: 0.86) (İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor) en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülürken; madde 2 (M: 4.37, SD: 0.92) (Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor), madde 6 (M: 4.36, SD: 1.02) (Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum) ve madde 7 (M: 4.53, SD: 0.81) (Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum) en düşük ortalama değere sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, aday öğretmenlerin, seçtikleri mesleğe yönelik tutkusunu yansıtmaktadır.

Katılımcıların okul türünün cinsiyete göre dağılımı Tablo 4.3’de gösterilmiştir. Toplamda 180 katılımcı varken 12 katılımcı bu soruya cevap vermemiştir. Bu yüzden farklı okul türlerinden gelen 170 öğrencinin okul türü bilgileri tabloda gösterilmiştir. Bu katılımcılardan 131 kadın öğrenciden 103’ü ve 39 erkek öğrenciden 28’si devlet okulundan gelmektedir. Özel okullardan gelen öğrenci sayısı 26’dır.

Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Okul Türleri

Okul türü	Kadın	Erkek	Toplam
Devlet	103	28	131
Özel	19	7	26
Diğerleri	9	4	13
Toplam	131	39	170

Bundan başka Tablo 4.4’de katılımcıların ebeveynlerinin eğitim düzeyleri gösterilmiştir. Tabloda gösterildiği gibi katılımcıların ebeveynlerin çoğu (N=124) ilköğretim derecesine sahipken çok azı (N=47) üniversite derecesine sahiptir.

Tablo 4.4 Ebeveynler için Cinsiyete göre Betimsel İstatistikler

	Anne Eğitimi		Baba Eğitimi	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Okur Yazar Değil	16	6	3	3
İlköğretim	63	14	40	7
Ortaöğretim	16	3	23	4
Lise	21	3	31	9
Üniversite	7	5	27	8

Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Eğitim Düzeyinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kadın	Erkek
Doktora-PhD	1	0
Yüksek Lisans- M.S	10	2
Lisans- B. S	108	35
Yaşça büyük- 4. sınıf	21	5
Toplam	140	42

Tablo 4.6’da aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile aynı öğretmenlerin öğrenci katılımına, öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik bilgilerinin ortalama skorları verilmiştir. Ortalamalar 5’li skala üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 4.6’da gösterildiği gibi, tutum için toplam ortalama puan ortalamasının üzerindedir. Bu sonuç öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik pozitif

bir tutuma sahip olduğu anlamına gelmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin üç alandaki öğretmen öz-yeterlik skorlarının birbirine yakın olduğu ve bu sonuç aday öğrencilerin öğretmen mesleğine karşı benzer özyeterliğe sahip olduğunu göstermiştir

Tablo 4.6. *Öz-yeterlik Ölçeği Üç Boyutu ve Tutum Ölçeği Bir Boyutu için Ortalama ve Standart Sapma Skorları*

Ölçek	M	SD
Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum	4.16	0.58
Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik	4.09	0.57
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik	4.15	0.56
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	4.14	0.60
Ölçek	M	SD

Tablo 4.7’de not ortalaması (GPA) ve günlük internet kullanımı ile ilgili tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların bazıları bu soruyu boş bıraktığı için Tablo ’da sadece soruya cevap veren katılımcıların verileri gösterilmiştir.

Table 4.7. *Not Ortalaması (GPA) ve Günlük İnternet kullanımı ile ilgili Örneklem Büyüklüğü, Ortalamalar, and Standart Sapma*

Ölçek	M	SD	N
GPA	2,69	0,38	137
Günlük İnternet Kullanımı (saat)	3,51	0,95	182

4.2 Başlangıç Analizleri

Analiz sonuçlarını yorumlanmadan önce toplanan veriler normal dağılım varsayımı için incelenmiştir. Bu inceleme kapsamında çarpıklık ve basıklık değerleri ve daha sonra da

normaliteye uygunluğu araştırıldı. Hair, Anderson, Tatham, & Black (1998)'e göre +3.00 ile -3.00 arasında olan çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir. Yukarıda verilmiş olan Tablo 4.1 ve tablo 4.2 incelendiğinde birkaç madde haricinde kalan tüm maddeler için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3.00 ve -3.00 aralığında olduğu görülecektir. Bu sonuç verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığının bir göstergesidir. Ayrıca araştırma sorularının sonuçları, bir sonraki bölümde sunulan varyans analizi ve korelasyon analiz yöntemleri kullanılarak test edilmiştir.

4.3 Birinci Araştırma Sorusunun Test Edilmesi

Birinci araştırma sorusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelenmiştir. Tablo 4.8, Levene'nin bağımsız örnek t-testi analizlerinden elde edilen varyans eşitliği testinin sonuçlarını göstermektedir. Bu test, grupların her birindeki varyans homojenliğini incelemektedir. Ayrıca, kadın ve erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öz-yeterlik üç boyutu (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi) arasındaki tutumları karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo 4.8'de gösterildiği gibi, varyansın homojenliği ihlal edilmediğinden, kabul edilen eşitlik varyansları incelenmiştir. Tablo 4.9'da gösterilen sonuçlar, öğretmenlik mesleğine yönelik olarak kadın (M = 4.21, SD = 0.60, N = 140) ve erkek (M = 4.02, SD = 0.53, N = 42) tutumları arasında hiçbir fark olmadığını göstermiştir ($t(180) = 1.84, p > .05$).

Tablo 4.8. *Cinsiyet Öz-yeterlik, Tutum ve Günlük İnternet Kullanımı Skorları için Varyansın Homojenliği (n=182)*

Ölçme	F	p
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	.88	.35
Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik	1.80	.18
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik	.03	.85
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	.61	.44
Ölçme	F	p

Not. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .05$

Tablo 4.9. *Erkek ve Kadın Öz-yeterlik, Tutum ve Günlük İnternet Kullanımı Skorları Arasındaki Fark için Bağımsız Örnek T-test Analizi (n=182)*

Ölçü		n	M	SD	t	df	p
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Kadın	140	4.21	0.60	1.84	180	0.067
	Erkek	42	4.02	0.53			
Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik	Kadın	140	4.08	0.59	-.704	180	0.48
	Erkek	42	4.15	0.49			
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik	Kadın	140	4.14	0.57	-.39	180	0.70
	Erkek	42	4.18	0.53			
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	Kadın	140	4.11	0.62	-1.01	180	0.32
	Erkek	42	4.21	0.52			
Ölçü		n	M	SD	t	df	p
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Kadın	140	4.21	0.60	1.84	180	0.067

Note. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .05$

4.4 İkinci Araştırma Sorusunun Test Edilmesi

İkinci araştırma sorusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterliği düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeği, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik, Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Kadın ve erkek arasında öz-yeterlik ortalama puanlar arasındaki farkı araştırmak için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçları aşağıda rapor edilmiştir.

Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik için, Tablo 4.8'de gösterildiği gibi, varyansın homojenliği ihlal edilmediğinden, kabul edilen eşitlik varyansları incelenmiştir. Sonuçlar, Tablo 4.9'da gösterildiği gibi, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik

açısından kadınların skorlarının ($M = 4.08$, $SD = 0.59$, $N = 140$) erkek öğrencilerden farklı olmadığını göstermiştir ($M = 4.15$, $SD = 0.49$, $N = 42$) ($t(180) = -0.70$, $p > .05$).

Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik için, Tablo 4.8'de gösterildiği gibi, varyansın homojenliği ihlal edilmediğinden, kabul edilen eşitlik varyansları incelenmiştir. Sonuçlar, Tablo 4.9'da gösterildiği gibi, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik açısından kadınların öz-yeterlik puanlarının ($M = 4.08$, $SD = 0.59$, $N = 140$) erkek öğrencilerden farklı olmadığını göstermiştir ($M = 4.15$, $SD = 0.49$, $N = 42$) ($t(180) = -0.39$, $p > .05$).

Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik için, tablo 4.8'de gösterildiği gibi, varyansın homojenliği ihlal edilmediğinden, kabul edilen eşitlik varyansları incelenmiştir. Tablo 4.9'da gösterilen sonuçlar, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik açısından kız öğrencilerin ($M = 4.11$, $SD = 0.62$, $N = 140$) erkek öğrencilerden ($M = 4.22$, $SD = 0.52$, $N = 42$) anlamlı farklılık göstermediğini göstermektedir ($t(180) = -1.01$, $p < .05$).

4.5 Üçüncü Araştırma Sorusunun Test Edilmesi

Üçüncü soruda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmen öz-yeterliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Bu ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tablo 4.10'da görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmen öz-yeterlik ölçeği üç boyutu arasında orta derecede anlamlı pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğine karşı yüksek tutuma sahip olan öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik skorlarının da yüksek olma eğiliminde olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Tablo 4.10. Öz-yeterlik Ölçeği Üç Faktörü, Tutum ve Günlük İnternet Kullanımı
Skorları Arasındaki İç-korelasyon (n=182)

Ölçü	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum
Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik	.52**
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik	.49**
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	.51**

Not. İstatistiksel anlamlılık düzeyi at *p < .05. **p < .01

Bu ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 4.10'da gösterildiği gibi, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmen öz-yeterlik ölçeği üç boyutu arasında orta derecede anlamlı pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğine karşı yüksek tutuma sahip olan öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik skorlarının da yüksek olma eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur.

4.6 Dördüncü Araştırma Sorusunun Test Edilmesi

Dördüncü soruda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Tablo 4.11'de gösterildiği gibi, değişkenler arasındaki varyans homojenliği ihlal edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün nispeten küçük olması böyle bir sonucun ortaya çıkmasında rol oynamış olabilir. ANOVA varyans homojenliğinin ihlaline karşı güçlü bir test olduğu için bu sonuç önemli bir etki yaratmayacağı anlamına gelir (Field, 2009). Bu nedenle analizler varyans homojenliği ihlal edilmemiş gibi devam ettirilmiş ve ana sonuçlar yorumlanmıştır.

Tablo 4.11: Öz-yeterlik Ölçeği Alt Boyutları ve Tutum Ölçeği için Varyansın
Homojenliği (n=182)

Ölçü	F	p
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	2.76	0.07
Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik	3.42*	0.03
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik	1.25	0.29
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	1.39	0.25

Not. İstatistiksel anlamlılık düzeyi p < .05

Tablo 4.12. Öğrenci Eğitim Düzeyi ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişken	SS	MS
Gruplar Arası	1.34	0.45
Grup içi	60.50	0.34

*p < .05

Tablo 4.12’de gösterildiği farklı eğitim düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik farklı tutumlara sahip olma eğilimleri göstermedikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara bakılarak farklı eğitim düzeyindeki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik benzer tutumlar sergilediği çıkarımı yapılabilir.

4.7 Beşinci Araştırma Sorusunun Test Edilmesi

Beşinci soruda öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu soruyu incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.13. Öğrenci Eğitim Düzeyi ve Üç Boyutlu Öz-yeterlik için Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik				
Değişken	SS	MS	F(5, 678)	p
Gruplar Arası	1.97	0.66	2.05	0.11
Grup içi	57.00	0.32		
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik				
Gruplar Arası	1.59	0.53	1.72	0.16
Grup içi	54.66	0.31		
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik				
Gruplar Arası	1.56	0.52	1.47	0.22
Grup içi	63.07	0.35		

*p < .05

Tablo 4.13’te görüldüğü gibi, farklı eğitim seviyesindeki öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin üç boyutunda da birbirinden farklı olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu

sonuçlar ışığıında şu çıkarım yapılabilir: Öğretmen adayları farklı öğretim seviyesinden gelseler bile öğrenci katılımına, öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine karşı benzer öz-yeterlik düzeylerine sahip olma eğilimi gösteriyorlar.



5. TARTIŞMA

Araştırmanın sonuçları, incelenen değişkenler bakımından katılımcıların cinsiyetleri arasında bir fark olmadığını göstermiştir. Bu sonuç alanyazın analizi sonuçlarını doğrulamaktadır (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ayrıca öğretmen öz-yeterlik alt boyutları arasındaki güçlü ilişki ve bu alt boyutların öğretmen mesleğine yönelik algı ile olan orta düzeyde ilişkisi faktörler arasında orantısal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, boyutların herhangi birindeki iyileşmeye bağlı olarak ortaya çıkan sonuçların geri kalan sonuçlarda olumlu bir etkisi olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik boyutunun en önemli öz-yeterlik boyutu olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim düzeylerinin öğretmen öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde bir etki oluşturmadığı açıktır. Böyle bir sonuç, Türkiye'de pedagojik formasyon eğitimi için başarı ölçütü olabilir. Bu, öğretmenlerin eğitim düzeyinin program tarafından güçlü bir şekilde desteklendiği ve tutum ve öz-yeterlik faktörlerini etkilemeyeceği anlamına gelir.

Araştırma sorularının ilk iki sorusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik cinsiyet açısından birbirinden farklı olup olmadığı araştırıldı. Varyansın homojenliği testi yapılarak öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin üç boyutu olan öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik değişkenleri incelendi. Analiz sonuçları öğretmenlik mesleğine yönelik tutum bakımından erkeklerin ve kadınların cevaplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını gösterdi. Bunun yanında, kadın ve erkek aday öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin üç boyutu olan öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik değişkenleri açısından istatistiksel olarak birbirinden anlamlı derecede farkı olmadığı ortaya çıktı. Bu sonuçlar alanyazında belirtilen sonuçlarla örtüşmektedir (Ustuner, 2006) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Üçüncü araştırma sorusu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ve öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi test etmektedir. Analiz sonucu öğretmen öz-yeterlik üç boyutu ile öğretmenlik mesleğine karşı tutum arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koydu. Detaylı olarak:

1. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıktı.
2. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıktı.
3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıktı.

Bu sonuçlar, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmenin tüm düzeydeki öz-yeterliliğini etkilediğini doğrulamaktadır (Mart, 2013) (Gurney, 2007) (Conner, 2016) (Gunuc, 2014) (Shinn, 1997) (Rahimi & Karkami, 2015). Araştırma sonuçlarının yüksek anlamlılık düzeyine sahip olması, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sergileyen kişilerin daha etkin performans gösterebildiklerini ve öğrencilerin performanslarını daha da artırmalarını sağlayabileceklerini göstermektedir.

Dördüncü ve beşinci araştırma sorusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik seviyelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koyamamıştır. Bu sonuçlar alanyazınında bulunan sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Daha geniş bir örneklemede tekrardan araştırılması önerilebilir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmen eğitimi, herhangi bir ülkedeki eğitim gelişimini belirten temel taşlardan biridir. Geçmişte eğitim kurumları, öğretmenlik görevlerini yerine getirmek için sanat ve bilim fakültelerinden mezun olan kişilere güveniyorlardı. Yine de, 1970'lerden beri, öğretmenlerin, içerik bilgisi dışında öğretme ve öğrenme görevlerini yerine getirebilme yeteneklerine göre değerlendirilmesi gerektiği bilinen bir gerçek haline gelmiştir. Ayrıca, bir kişinin öğretmen olarak seçilebilmesi sahip olması gereken bazı nitelikler vardır ve bunlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğretme arzusu ve isteği öğrenme kalitesini artırmak için öğretmenlere yardımcı olacaktır.
2. Öğrencilerle güven ve saygıya dayalı bir ilişki kurma becerisi geliştirmek.
3. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutum benimsemek.
4. Okulun öğrencilerin hayatındaki önemini bir yaşam deneyimi olarak anlamak.
5. Öğretmen mesleğinin gerektirdiği mesleki etikten taviz vermemek.
6. Eğitim sürecindeki değişimlere ve öğrencilerin bilgi gereksinimlerine yüksek uyum göstermek.
7. Öğrencinin öğrendiklerini göstermesi için gerçek uygulamalardan bahsetme ve onlara öğrenme arzusunu gösterme
8. Sınıf yönetimi için gerekli olan yüksek örgütsel becerilere sahip olma.
9. Öğrenciler, diğer öğretmenler ve veliler ile iletişim sırasında uygulanacak mükemmel iletişim becerileri.
10. Eğitim sürecini ve konu bilgisini geliştirmek için diğer öğretmenler ve eğitim kurumları ile işbirliği yapmak.

Bu araştırmada, Türkiye'de öğretmen adaylarının cinsiyetleri, not ortalamaları, anne ve babanın eğitimi gibi özgeçmiş verileri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmen öz-yeterlik ve internet kullanımı gibi veriler tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi testleri kullanılarak incelenmiştir. Birinci araştırma sorusunda, mesleğe yönelik

tutularda kadın ve erkekler arasındaki fark bağımsız t testi analizi kullanılarak incelenmiş ve anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. İkinci araştırma sorusunda, öğretmen öz-yeterlik düzeyleri açısından kadın ve erkekler arasındaki fark bağımsız t testi analizi kullanılarak incelenmiş ve anlamlı fark bulunmamıştır. Kesit çalışması ölçek sonuçları erkek ve kadın öğretmen adaylarının benzer öz-yeterliğe sahip olduğunu ve bunun öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi gibi alanlardaki öz-yeterliği etkileyen bir faktör olmadığını doğrulamıştır.

Ayrıca, öğrencinin eğitim durumunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda bir fark ortaya çıkmamıştır. Araştırmanın son sorusunda öğrencilerin eğitim durumlarının öğretmen özyeterliği açısından değişiklik gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma sonuçları ışığında, aday öğretmenler, geliştiriciler ve aday öğretmenler ile ilgili projelere yönelik aşağıdaki önerileri sunulmuştur:

1. Aday öğretmenlerin kariyerlerinde başarılı olması için öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin önemini bilmelerini sağlayacak pedagojik formasyon derslerinin içinde yer aldığı programlar uygulamak.
2. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların ve öğretmen öz-yeterlik boyutlarının birbiri ile ilişkili olduğu bütünleşik bir model geliştirmek.
3. Öğrenci katılımına yönelik özyeterliği sağlamak için anahtar rol oynayan öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara odaklanmak.

Bu araştırma Türkiye'deki aday öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiş ve önemli sonuçlar sunmaktadır. Bu nedenle, ileride yapılacak olan çalışmaların farklı ülkelerdeki aday öğretmen üzerinde yapılması ve elde edilen sonuçların bu çalışmadaki sonuçla ile karşılaştırılması önerilmektedir. Böyle bir süreç, ya Türk eğitimini model olarak alan

ülkelerdeki konuları öne çıkarabilir ya da Türkiye'de YÖK ve MEB'e, öğretmen eğitimini geliştirmiş ülkelerdeki modellere dayanarak geliştirme olanağı sunabilir.



KAYNAKLAR

- Akın, A., Özbay, A., & Baykut, İ. (2015). *The Validity and Reliability of the Turkish Version of the Social Media Use Integration Scale*. *The Journal of International Social Research*, 8(38), 647-650.
- Aksit, N. (2007). *Educational reform in Turkey*. *International Journal of Educational Development*, 27, 129-137.
- Alzubi, Z. H. (2013). *Classroom Management Problems among Teacher Students Training at Hashemite University*. *European Journal of Business and Social Sciences*, 2(3), 140-149.
- Brady, L. (2011). *Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education*. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 56-66.
- Conner, T. (2016). *Relationships: The Key to Student Engagement*. *International Journal of Education and Learning*, 5(1), 13-22.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd ed.)*. London, UK: SAGE Publications.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). *Teaching Methods and Students' Academic Performance*. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 29-35.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). *Theories and Principles of Motivation*. In P. C. Berliner, & R. C. Calfee, In *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan.
- Gunuc, S. (2014). *The Relationships between Student Engagement and their Academic Achievement*. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 216-231.
- Gurney, P. (2007). *Five factors for Effective Teaching*. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 4(2), 89-98.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis (5th ed.)*. Upper Saddle River: Prentice Hall, Inc.
- Huth, R. (2015). *A Strategy for Classroom Management Success*. *Journal on Best Teaching Practices*, 2(2), 4-6.
- Kalebic, S. C. (2006). *Teaching Practice in Pre-Service Foreign Language The Cher Education: Students' Experiences And Personal Views*. 31st Annual ATEE

- Conference (pp. 653-660). Portoroz, Slovenia: Association of Teacher Education in Europe.
- Kennedy, M. M. (1999). *The Role of Preservice Teacher Education*. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes, *Teaching as the Learning Profession* (pp. 54-86). San Francisco: Jossey Bass.
- King, K. (2009). *Education, skills, sustainability and growth: Complex relations*. *International Journal of Educational Development*, 29, 175-181.
- LaCaze, D. O., McCormick, C. M., & Meyer, L. (2012). *Classroom Behavior and Management for Teachers*. *National Forum of Teacher Education Journal*, 22(3), 1-3.
- Little, A. W., & Green, A. (2009). *Successful globalisation, education and sustainable development*. *international Journal of Education Development*, 29, 166-174.
- Loewenberg Ball, D., & Forzani, F. M. (2009). *The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Loewenberg Ball, D., Hoover Thames, M., & Phelps, G. (2008). *Content Knowledge for Teaching*. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Lopes, A., & Tormento, R. (2010). *Pre-Service Teacher Training, Primary Teachers' Identities, and School Work*. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)* 1(1), 52-58.
- Loughran, J. (2014). *Professionally Developing as a Teacher Educator*. *Journal of Teacher Education*, 1-13.
- Mart, Ç. T. (2013). *A Passionate Teacher: Teacher Commitment and Dedication to Student Learning*. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 437-442.
- Pepin, B. (1998, September 17). *Curriculum, cultural traditions and pedagogy: understanding the work of teachers in England, France and Germany*. Retrieved from Education-Line: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000872.htm>
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Pedroso, C. C., & de Andrade Pinto, U. (2017). *Teacher education courses (Pedagogy): weaknesses in the basic training of a teacher*. *Educ. Pesqui.*, 43(1).
- Prince, M. J., Felder, R. M., & Brent, R. (2007). *Does Faculty Research Improve Undergraduate Teaching? An Analysis of Existing and Potential Synergies*. *Journal of Engineering Education*, 96(4), 283-294.

- Rahimi, M., & Karkami, F. H. (2015). *The role of teachers' classroom discipline in their teaching effectiveness and students' language learning motivation and achievement: A path method*. Iranian Journal of Language Teaching Research, 3(1), 57-82.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). *Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement*. Journal of Educational Psychology, 104(3), 700-712.
- Reyhner, J., Gilbert, W., & Lockard, L. (2011). *Honoring Our Heritage: Culturally Appropriate Approaches for Teaching Indigenous Students*. Flagstaff, AZ, USA: Northern Arizona University.
- Sag, R. (2014). *The Course of Pre-Service Teachers' Expectations in School Practices and the Factors Affecting their Expectations*. Creative Education 5, 353-371.
- Sahin, H. (2013). *Self-efficacy and attitudes of the teacher candidates who participated in pedagogical formation training*. Educational Research and Reviews, 8(21), 2083-2092.
- Shinn, Y. H. (1997). *Teaching strategies, their use and effectiveness as perceived by teachers of agriculture: A national study (PhD Thesis)*. Ames, Iowa: Iowa State University.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). *Teacher efficiency: capturing an elusive construct*. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.
- Ustuner, M. (2006). *Reliability And Validity Study Of An Attitude Scale of Teaching Profession*. Educational Administration: Theory and Practice(45), 109-127.
- Usun, S. (2008). *A Review of the New Approaches and Problems of the Turkish Teacher Education System*. World Education Center Org. Journal, 57-67.
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries*. Sussex, UK: University of Sussex.
- Yüksel, İ. (2012). *The Current Developments in Teacher Education in Turkey on the Threshold of European Union*. international Journal of Humanities and Social Sciences, 2(8), 49-56.

EKLER

EK 1 Öğretim formasyonu için öğretime ve öğretici etkinliği yöntemi

EK 2 Öğretmenlerin etkinlik duygusu hissi (kısa form)



EK 1

(Ölçek Formu)

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ve ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek ve öz yeterlilik görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve sonuçlar toplu halde tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız beklenmektedir. Anketimiz 3 bölümden oluşmakta ve doldurmak 10 dakikadan kısa sürmektedir. Lütfen anketlerin üzerinde isim belirtmeyiniz. İlginiz ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Yüksek lisans öğrencisi Rabia N. ALNAS
Yrd.Doç.Dr.İsmail YILDIZ

BİRİNCİ BÖLÜM

Cinsiyetiniz: (1) K (2) E Eğitim Durumu (1) Doktora (2) Yüksek lisans (3) Lisans (4) 4.sınıf (5) 3.Sınıf Okuduğunuz/Mezun Olduğunuz Lisans Bölüm: Genel Not Ortalamanız: (.....) Neden öğretmen olmak istiyorsunuz? Hangi kurumda öğretmenlik yapmak istiyorsunuz?	(1)Devlet okulu (2)Özel okul (3)Öğretmenlik yapmayacağım Annelerinizin Eğitim Durumu: (1) Okuryazar değil (2)İlkokul (3) Ortaöğretim (4) Lise (5) Yükseköğretim Babanızın Eğitim Durumu: (1) Okuryazar değil (2)İlkokul (3) Ortaöğretim (4) Lise (5) Yükseköğretim Günlük internet kullanım miktarınız? (1)Hiç (2)0-1saat (3)1-3 Saat (4)4-6 saat (5)7-9 saat (6)10 ve üzeri
--	---

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinizi öğrenmek amacıyla çeşitli sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda;
1- Tamamen Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Bazen, 4- Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden birini tik (X) koyarak cevaplandırınız.

Ek1 in devamı

	Sorular	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Bazen	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.					
2	Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor*.					
3	Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum.					
4	Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.					
5	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.					
6	Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.					
7	Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.					
8	Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.					
9	Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.					
10	Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum.					
11	Öğretmenlik mesleğinde karşılaştığım zorlukları aşabileceğime inanıyorum.					
12	Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.					
13	Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.					
14	Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.					
15	Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum.					
16	Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.					
17	Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.					
18	İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.					
19	Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.					
20	Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor.					
21	Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem.					
22	Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum.					
23	Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.					

Ek1 in devamı

	Sorular	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Bazen	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
24	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.					
25	Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.					
26	Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.					
27	Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.					
28	Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracığına inanıyorum.					
29	Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim.					
30	Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum.					
31	Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.					
32	Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam.					
33	Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum.					
34	Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor.					

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde öğretmen öz yeterliliğine ilişkin görüşlerinizi öğrenmek amacıyla çeşitli sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda;
1-Yetersiz, 2-Çok Az Yeterli, 3-Biraz Yeterli, 4-Oldukça Yeterli, 5-Çok Yeterli, seçeneklerinden birini tik (X) koyarak cevaplandırınız.

Ek1 in devamı

	Sorular	Yetersiz	Çok Az Yeterli	Biraz Yeterli	Oldukça Yeterli	Çok Yeterli
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?					
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?					
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?					
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?					
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?					
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?					
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?					
13	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
14	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?					
15	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?					
16	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
17	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?					
18	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?					
19	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?					
20	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar					

Ek1 in devamı

	Sorular	Yetersiz	Çok Az Yeterli	Biraz Yeterli	Oldukça Yeterli	Çok Yeterli
	iyi baş edebilirsiniz?					
21	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?					
22	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
23	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
24	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?					

EK 2

(Self-Efficacy Questionnaire)
Öğretmenlerin etkinlik duygusu hissi (kısa form)

Teachers' Sense of Efficacy Scale¹ (short form)

Teacher Beliefs		How much can you do?									
Directions: This questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create difficulties for teachers in their school activities. Please indicate your opinion about each of the statements below. Your answers are confidential.		Nothing	Very Little	Some Influence	Quite A Bit	A Great Deal					
1.	How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
2.	How much can you do to motivate students who show low interest in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
3.	How much can you do to get students to believe they can do well in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
4.	How much can you do to help your students value learning?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
5.	To what extent can you craft good questions for your students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
6.	How much can you do to get children to follow classroom rules?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
7.	How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
8.	How well can you establish a classroom management system with each group of students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
9.	How much can you use a variety of assessment strategies?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
10.	To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
11.	How much can you assist families in helping their children do well in school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
12.	How well can you implement alternative strategies in your classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	

ÖZGEÇMİŞ

Ad, Soyad : Rabiaa Saad Mohamed ALNAAS
Doğum tarihi ve yeri : 31.10.1984 Libya
Medeni hali : Evli
Yabancı dilleri : İngilizce
E-posta : m. rrrabya@gmail.com



Eğitim Geçmişi

Lise : Bilgisayar bölümü
: Bilgi Teknolojisi
Lisans : Higher Institute of Comprehensive Occupations-
Tarhona - Libya

Profesyonel Deneyim

İşyeri : 2006-2014 Higher Institute of Comprehensive
Occupations- Tarhona - Libya