

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARI İLE
SINIF İÇİ DERS İŞLEME SÜRECİNDEKİ SORU SORMA
TEKNİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ümit DUMAN
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul- 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARI İLE
SINIF İÇİ DERS İŞLEME SÜRECİNDEKİ SORU SORMA
TEKNİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ANALYZING THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF EFFICACY PERCEPTION
OF CLASS MASTERS AND QUESTIONING TECHNIQUES DURING
CLASSROOM TEACHING PROCESS

Ümit DUMAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER

İstanbul- 2020

Tüm kullanım hakları
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

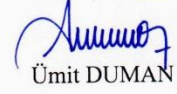
©2020

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;




- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

29.01.2020


Ümit DUMAN

ONAY

Ümit DUMAN tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, 24.02.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	

ÖZGEÇMİŞ

2003 – 2007	Hakkâri Anadolu Lisesi
2008 – 2012	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
2012	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş
2013 – 2018	Erzurum Hınıs Çakmak İlkokulu Müdür Yetkili Öğretmen
2018 – 2019	Van Tuşba Mahir Kolyiğit İlkokulu Sınıf Öğretmeni
2019 – devam ediyor	Van Edremit Gümüşdere İlkokulu Müdür Yardımcısı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Van Edremit Gümüşdere İlkokulu

E- posta : umit.duman30@gmail.com

ÖNSÖZ

Nesilleri eğitim-öğretim sürecinde yetiştiren öğretmenler bir ülkenin geleceğini etkileyen bireylerdir. Mesleki olarak yeterli bir donanıma sahip olan, kendine güvenen ve sürekli geliştiren öğretmenlerin yetiştirecekleri bireyler sağlam adımlarla geleceğe yürüyeceklerdir. Öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebilecek yeterliliğe sahip öğretmenler, öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerin aktif olmasını, eleştirel düşünmesini sağlar. Bunu sağlamanın yollarından biri soru sormaktır. Eğitim sürecinin büyük bir bölümünde yer alan soru sorma tekniği öğrencilerin etkin düşünmesini, sorgulamaya dönük zihinsel faaliyetlerini ve ifade etme becerilerini geliştirici etkisi olabilmektedir. Soru sorma tekniğinin özellikleri ve aktif kullanımı ile ilgili gerekli yeterliliğe sahip olduğuna inanan ve güvenen öğretmenler öğretim sürecinde daha etkin yararlanabilmektedir. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Tez çalışmam süresince akademik bilgisiyle, hoşgörüsüyle, insancıl tutumuyla, yapıcı eleştirileriyle yön gösteren, manevi desteğini ve güvenini her zaman hissettiğim, motivasyonumu yüksek tutmamda bana yardım eden ve her durumda bir danışmandan daha fazlasını yapan çok değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Akademik hayatıma anlam katan ve üzerimde emeği olan hocam Dr. Öğr. Üyesi Ayşen ARSLAN'a ve Doç. Dr. Vicdan NALBUR'a, lisans ve yüksek lisans derslerinde görüş ve önerileriyle destek olan hocam Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan her zaman bana güç veren annem Şefika DUMAN'a ve kardeşlerim Gönül, Umut, Güler, Gülten'e, zor günlerimde sonsuz güveniyle her zaman yanımda olan eşim Sultan DUMAN'a çalışmamın sonlarına doğru dünyaya gelerek babalık duygusunu bana tattıran biricik oğlum Ahmet Efe DUMAN'a sonsuz teşekkür ederim. Bu çalışmamı ani bir şekilde aramızdan ayrılan ve eğitime çok değer veren babam Ahmet DUMAN'a ithaf ediyorum.

Ümit DUMAN

Van,2020

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Van ili merkez Edremit, İpekyolu ve Tuşba ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada rastgele örneklem seçimi metodu ile 438 öğretmene ulaşılmıştır.

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar (1) Kişisel Bilgiler (2) Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve (3) Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği'dir.

Araştırmada kullanılan ölçekler; kişisel bilgi formu, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği" ve Büyükalın Filiz, Çelik ve Toraman (2018) tarafından geliştirilmiş olan "Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği" (SİSSTÖ)'dir.

Araştırmadan elde edilen verilerle ilgili yapılan analizler ve verilerin çözümlenmesi için SPSS 18.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. SPSS 18.0 istatistik paket programında aritmetik ortalama, standart sapma, Kruskal Wallis-H, Mann Whitney U, LSD, Tamhane's T2, Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan öğrenci katılımına ilişkin yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutları olan motivasyon, soruların teknik özellikleri, sorulardan yararlanma sıklığı ve değerlendirme aracı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan öğretimsel stratejilerde yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutları olan motivasyon, soruların teknik özellikleri, sorulardan yararlanma sıklığı, dönüt ilişkisi ve değerlendirme aracı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan sınıf yönetiminde yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt

boyutları olan motivasyon, soruların teknik özellikleri ve değerlendirme aracı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin öz yeterlilik algıları; yaş, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterirken; cinsiyet, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma teknikleri; yaş, mesleki kıdem ve sınıf seviyesine göre anlamlı farklılıklar gösterirken; cinsiyet, sınıf mevcudu değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve gelecek araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, Öz yeterlilik algısı, Soru sorma teknikleri.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the relationship between classroom teachers' self-efficacy perceptions and questioning techniques in classroom teaching.

The universe of the research consists of the elementary school teachers working in the primary schools operating under the Ministry of National Education located in Edremit, İpekyolu and Tusba districts of Van city center in 2018-2019 academic year. In the study, 438 teachers were reached by random sample selection method.

Three measuring instruments were used to collect the data required for this study. These are (1) Personal Information (2) Teacher Self Efficacy Scale and (3) In-Class Question Asking Techniques Scale.

Scales used in the research; Personal information form was developed by Tschannen-Moran ve Hoy (2001) Teacher Self Efficacy Scale adapted to Turkish by Capa, Cakiroglu and Sarikaya (2005), and In-Class Question Asking Techniques Scale (ICQATS) was developed by Buyukalan Filiz, Celik and Toraman (2018).

SPSS 18.0 statistical package program was used to analyze the data and analyzes made about the data obtained from the research. arithmetic mean, standard deviation, kruskal wallis-h, mann whitney u, lsd, tamhane's T2, Spearman correlation and regression analyzes were performed in SPSS 18.0 statistical package program.

According to the findings, there was a positive and meaningful relationship between the competence related to student participation, which is the sub-dimension of classroom teachers' self-efficacy perceptions, and the sub-dimensions of motivation, technical characteristics of the questions, the frequency of using the questions and the assessment tool. A positive and meaningful relationship was found between competence in instructional strategies, which is the sub-dimension of classroom teachers' self-efficacy perceptions, and motivation, technical characteristics of questions, frequency of using questions, feedback relationship and assessment tool, which are sub-dimensions of questioning techniques in classroom teaching process. A positive and significant relationship was found between the classroom management, which is the sub-dimension

of self-efficacy perceptions of classroom teachers, and the motivation, the technical characteristics of the questions, and the assessment tool, which are the sub-dimensions of the techniques of asking questions in the classroom teaching process. In addition, In terms of self efficacy perceptions there is a significant difference in age and experience however, there is no significant difference in gender, class size and the level of classroom. Questioning techniques in classroom teaching there is a significant difference in age, experience and the level of classroom however, there is no significant difference in gender, class size. The findings were discussed under the light of the related literature and the recommendations were provided for future researchers and practitioners.

Key Words: Elementary School Teachers, Self efficacy perception, Questioning Techniques

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI	i
ONAY	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Amaç	4
1.3 Önem	5
1.4 Sınırlılıklar	6
1.5 Sayıtlar	6
1.6 Tanımlar	6
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	7
2.1 Öz Yeterlilik	7
2.1.1 Öz Yeterlilik Kavramının Doğuşu	8
2.1.2 Öz Yeterlilik İnancının Kaynakları.....	9
2.1.3 Öz Yeterliliği Etkileyen Faktörler	12
2.1.4 Öz Yeterlilik ve Özgüven Arasındaki Fark	14

2.1.5 Düşük ve Yüksek Öz Yeterliliğe Sahip Bireylerin Özellikleri.....	14
2.1.6 Öğretmen Öz Yeterliliği	16
2.2 Soru Sorma	24
2.2.1 Soruların Yapısı ve Sınıflandırılması	26
2.2.2 Soru Sorma Teknikleri.....	32
2.2.3 Soru Sorma Becerisinin Önemi	37
2.2.4 Bir Ders İşleme Metodu Olarak Soru-Cevap.....	38
2.2.5 Sınıf İçi Etkinliklerde Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Soru Sorma Teknikleri	41
2.3 İlgili Araştırmalar	44
2.3.1 Öz Yeterlilik ile İlgili Araştırmalar	44
2.3.2 Soru Sorma ile İlgili Araştırmalar	48
BÖLÜM III: YÖNTEM	55
3.1 Araştırma Modeli.....	55
3.2 Evren ve Örneklem	55
3.3 Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1 Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği.....	57
3.3.2 Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği	59
3.4 Verilerin Toplanması	59
3.5 Verilerin Analizi	60
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	61
4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına Yönelik Bulgular	61
4.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Durumuna Yönelik Bulgular	61

4.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	62
4.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	62
4.1.4 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	65
4.1.5 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Okutulan Sınıf Mevcudu Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	70
4.1.6 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	71
4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Tekniklerine Yönelik Bulgular.....	72
4.2.1 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Durumuna Yönelik Bulgular.....	72
4.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	73
4.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	73
4.2.4 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular	77
4.2.5 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Okutulan Sınıf Mevcudu Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	80
4.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular	81

4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular	84
BÖLÜM V: SONUÇ	88
5.1 Yargı	88
5.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Ulaşılan Yargılar	88
5.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Tekniklerine İlişkin Ulaşılan Yargılar	89
5.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Ulaşılan Yargılar	91
5.2 Tartışma	92
5.2.1 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Tartışma.....	92
5.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Tekniklerine İlişkin Tartışma.....	96
5.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	99
5.3 Öneriler	101
5.3.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	101
5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	102
KAYNAKÇA.....	103
EKLER	112
Ek 1: Anket Örneği	112
Ek 2: Ölçek İzinleri	114
Ek 3: Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Uygulama İzni.....	115

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1 Düşük ve Yüksek Öz Yeterliliğe Sahip Bireylerin Özellikleri	15
Tablo 2.2 Öğretmenin Yeterlik İnancının Boyutları.....	18
Tablo 2.3 Bloom'un Bilişsel Alan Sınıflamasına Göre Soru Düzeyleri.....	28
Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	56
Tablo 4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	61
Tablo 4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann Withney U-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Grupları Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Levene Testi ve Post-Hoc Teknikleri	63
Tablo 4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Grupları Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Testleri Sonuçları.....	64
Tablo 4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.7 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Levene Testi ve Post-Hoc Teknikleri	67
Tablo 4.8 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Testleri Sonuçları.....	68

Tablo 4.9 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Okutulan Sınıf Mevcudu Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	70
Tablo 4.10 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	71
Tablo 4.11 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	72
Tablo 4.12 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Tekniklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann Withney U-Testi Sonuçları	73
Tablo 4.13 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	73
Tablo 4. 14 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Levene's Testi ve Post-Hoc Teknikleri	75
Tablo 4.15 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Testleri Sonuçları	75
Tablo 4.16 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	77
Tablo 4.17 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeği Alt Boyutlarından Değerlendirme Aracının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Levene's Testi ve Post-Hoc Tekniği	78

Tablo 4.18 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeği Alt Boyutunun Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD testi.....	79
Tablo 4.19 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Okutulan Sınıf Mevcudu Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.20 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.21 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeği Alt Boyutlarından Dönüt İlişkisinin Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Levene's Testi ve Post-Hoc Tekniği.....	83
Tablo 4.22 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeği Alt Boyutlarından Dönüt İlişkisinin Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD testi	84
Tablo 4.23 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Arasındaki İlişkinin Spearman Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öz Yeterlilik İnançlarını Etkileyen Bilgi Kaynakları..... 10



KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Sosyal Bilimciler için İstatistik Paketi (Statistical Package for Social Scientists)

TDK : Türk Dil Kurumu



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Bir toplumun bilinçlenmesinde, büyümesinde ve gelişmesinde eğitim en önemli unsurdur. Bireylerin gelişimlerinin her daim önemsenererek, yönlendirilip yaratıcılıklarının artması toplumsal bilinç ve eğitim olgusu ile mümkün olabilir (Özer, 2014). Bu olgunun en önemli fertleri nitekim öğretmenlerdir. Çağın gerektirdiği bilgi ve tecrübeye sahip bireyler öğretmenin mesleki bilgi ve donanımları aracılığıyla yetiştirilmektedir. Eğitimin kalitesi öğretmenin kişisel, mesleki, ahlaki yeterliliklerine ve kendilerine olan inanç oranında artmaktadır.

Öğretmenler, insanlar arası etkileşimin sıklıkla yaşanmasına ortam hazırlayan mesleğin fertleridir. Dolayısıyla bu mesleğin adayları arasında bulunan öğrencilerin öz yeterlilik algıları, ilerde üstlenecekleri mesuliyetlerini yerine getirmede önemli bir yer tutar. Öğretmenlik öz yeterlilik inancı, mesleğinin gerektiği görevleri yerine getirmesinde öğretmene çeşitli faydalar sağlarken onun aktif olmasında ve çevresini etkileyip onları yönlendirmesinde önemli bir etkidir (Konan ve Oğuz, 2016, s.277). Öğretmenin kendine olan inancı öğretim faaliyetlerini doğrudan veya dolaylı etkilemekte, eğitimin kalitesini belirleyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Öz yeterlilik (self efficacy), bireyin belli bir davranışı yapmak için gerekli olan faktörleri düzenledikten sonra başarılı bir şekilde yerine getirme kapasitesi hakkında kendisine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1997, Aktaran: Uysal ve Kösemen, 2013, s.217). Bandura (1996) öğrenmenin ve model almanın genel özelliklerini açıkladığı “Sosyal Bilişsel Kuram”ında öz yeterliliğin kişinin becerilerinin bir işlevi olmadığını, becerileri sonucunda yapabildiklerine ait kişinin yargılarının bir neticesidir. Kişinin değişik durumlarla mücadele etmesi, belirli davranışı yerine getirmede ki kabiliyetine ilişkin algısı, inancı ve kararıdır (Akt., Senemoğlu, 2012). Bununla birlikte öz yeterlilik, kişinin kendi kabiliyetini nasıl idrak ettiğini göstermekle birlikte kişinin gözlem yoluyla

örnek aldığı davranışı harekete geçirmesini etkileyen önemli bir unsurdur (Ulusoy, Güngör, Akyol, Subaşı, Ünver ve Koç, 2009, s.234).

Bireyin davranışları başarmak istediğine gücü yetebilme düşüncesinden çok yeteneklerinin ve kapasitelerinin yeterliliği konusundaki inançlarına bağlıdır. Bu etken, kapasitesi yeteri seviyede olan insanların sergiledikleri davranışlarla ulaştıkları hedeflerin birbirinden neden farklı olduğuna ışık tutmaya olanak sağlar (Kurbanoğlu, 2004). Öğretmenlerin mesleklerini icra etmekteki öz yeterlilik inançlarının; öğrencilerin başarılarıyla, motivasyonlarıyla, öğretmenin sınıf yönetimi becerisiyle, tercih ettiği öğretim yöntem teknikleriyle, zamanı etkin kullanmayla, öğrenmenin gerçekleşmesi için sarf edilen emekle ilişkili olduğu birçok araştırmanın sonucunda ifade edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek bir seviyeye ulaşmasını sağlamak doğrudan eğitimin kalitesini arttırabileceği, diğer bir ifadeyle öğretmenin mesleğinde daha tatmin olacağı ve olması gerektiği şekilde yapmasına ortam sağlayacağı öne sürülebilir (Kurt, 2012, s. 202).

Soru sorma en eski öğrenme-öğretme araçlarından biridir. Geçmiş Antik Yunan Filozofu Sokrates'e kadar uzanır. Bu yöntemi Sokrates en yetkin biçimde kullanmıştır. Onun için buna "Sokratik teknik" de denmektedir. Annesi ebe olan Sokrates (M.Ö. 470-399) kendisinin de bir tür ebelik yaptığını, düşüncelerin doğumuna yardımcı olduğunu söylemektedir. Sokrates bir bilen değil, sürekli soru sorandır (Nas, 2006). Bireyler bilgiye ulaşmak için çeşitli yollar kullanırlar. Bu yollardan bir tanesi soru sormaktır. İnsanoğlunun kendini çevreleyen dünyayı meraklı bir çabayla sorgulayıp anlamlandırma gayretleri hiçbir zaman sekteye uğramadan sürekli devam etmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan soru sorma tekniği öğrenmenin başlangıcı olarak ele alınmaktadır.

Eğitim-öğretim faaliyetinin her aşamasında iletişimin temelini öğrenci-öğretmen ilişkisinden doğan sorular teşkil eder. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede ve zenginleştirmede önemli bir yere sahip olan sorular öğretimin vazgeçilmez bir vasıtasıdır. Bu öneminden dolayı soruların etkin ve doğru kullanımı konusunda öğretmenlerin farkındalık kazanması önem arz etmektedir. İyi bir soru sorucu olması

gereken öğretmenlerin müfredatın hedeflerine ulaşmak için bundan yararlanması konusunda bilinçlenmesi gerekmektedir. Halihazırda yapılan birçok araştırma neticesinde de öğretmenlerin en çok başvurduğu yöntemlerden biridir soru sormak (Şevik,2005, s.2). Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmek ve öğrenciyi öğrenme sürecine dahil edebilmek için soru sorma tekniği etkili bir yöntemdir. Bu yöntemin nasıl, ne zaman ve niçin kullanımı ile ilgili öğretmenin gerekli yeterlilikleri kazanması öğrenme-öğretme sürecinin etkili olmasına katkı sağlamaktadır.

Soru sorma, öğrencinin zihnini aktif tuttuğu ve aktif düşünmesine olanak sağladığı için önemli bir yere sahiptir çünkü öğrencileri üst düzey zihinsel faaliyetlere yönleltmeye teşvik etmektedir (Açıkgöz, 2003). Soru sormak, öğrenme ve öğretme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Çünkü soru sorma, öğretmen ve öğrencilere zaten bilinen şeyleri kurmak ve bilgilerini genişleterek yeni fikirler üretme imkânı sağlar. Soru ve ona verilen yanıtlar öğrencilerin düşünme yetilerini geliştirir, onların merakını arttırarak anlamalarını ve düşünceler arasında ilişki kurmalarını kolaylaştırır, gözden geçirme stratejisi ile birlikte öğrenme-öğretme etkinliklerinde geri dönüte olanak verir (Büyükalın Filiz, 2004).

Hayatın her alanında bireyler ya soru soran ya da soruya cevap verme durumunda olurlar. Eğitim alanında ise öğrencinin öğrenme sürecine dahil edilmesi, kendini ifade etme fırsatı verilmesi açısından düşünüldüğünde soruların ne kadar önem arz ettiği ve bu konuda öğretmenin bilinçlenmesi, yeterlilik kazanmasının eğitim-öğretim faaliyetlerine büyük katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulduğunda soru sorma tekniğinin önemi daha da artacaktır. İlgili alan yazı araştırmalarında çeşitli branş öğretmenlerinin belirli derslerdeki soru sorma becerileri veya teknikleriyle ilgili çalışmalara rastlanılmıştır. Bu durumda sınıf öğretmenlerin soru sorma tekniklerinin kendine olan inançları, öz yeterlilikleri ilişkisinin araştırılması ve alan yazına kazandırılması, çalışma sonucunda da öneriler getirmesi bakımından bu çalışma önem arz etmektedir.

Araştırmanın problemini sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasında ilişkinin olup olmadığı oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile ilgili amaçlar
 - 1.1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?
 - 1.2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.4. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.5. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları sınıf mevcutlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.6. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları okuttukları sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri ile ilgili amaçlar
 - 2.1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri nasıldır?
 - 2.2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

- 2.4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri sınıf mevcutlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.6. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri okuttukları sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Önem

Öğrenme-öğretme sürecini bilgi, beceri ve çabasıyla zenginleştirip nitelikli bir sınıf ortamını hazırlayan öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlilik algısı öğretimin kalitesini etkilemektedir. Bu mesleğin gerektirdiği yeterliliklerle donanımlı olan ve büyük bir özveriyle mesleğini icra eden öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullanacağı yöntem ve teknikler öğrenme sürecinin daha verimli, daha kaliteli olmasına vesile olacaktır. Öğrencinin fikrini açıklayabildiği, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenin sıklıkla başvurduğu yol soru sormadır. Öğrencilerin ders ile ilgili öğrenmeleri hakkında geri bildirim sağlayan ve öğrencinin sürece aktif olarak katılmasına imkan veren soru sorma önemli bir yere sahiptir. Eğitimin her aşamasında öğretmenler, öğrencilere sorduğu sorular aracılığıyla sağlıklı bir iletişim ve sınıf içi öğrenmelerin temel şeklini oluştururlar.

Öğretmenler ders saatinin yüzde 67-80'lik bir kısmını çoğu zaman, soru sormaya harcarlar (Akbulut, 1999, s.51). Bu kadar yoğun olarak kullanılan soru sorma etkinliğinin önemli ayrıntılarının öğretmenler tarafından bilinmesi ve bilinçli bir şekilde uygulanması öğretmen-öğrenci iletişimine olumlu yönde katkı sağlayacağı gibi öğrenmelerin verimliliğini de arttıracaktır. Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin soru sorma davranışları konusunda yapılan çalışmaların az olması ve özellikle sınıf öğretmenlerinin soru sorma teknikleri hakkında bilimsel bir çalışmaya rastlanılamamış olmasından dolayı bu konunun araştırılmasına gerek duyulmuştur.

Bu araştırma sonucunda ulaşılabacak bulguların, eğitim-öğretimimizin eksiklerinin giderilmesi hususunda, öncelikle sınıf öğretmenleri olmak üzere üniversitelerin öğretmen yetiştiren ilgili fakülteleri ve bölümleri ile öğretimde başarı ve kaliteyi üst düzeye çıkarma gayesinde olan araştırmacı ve uygulamacılara ışık tutacağı ve yardım sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- Veri toplama aracında yer alan, katılımcıların demografik özellikleri, ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri ve öğretmen öz yeterlilikleriyle ilgili görüşleri ile,
- 2- 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında Van ilinin merkez Edremit, İpekyolu, Tuşba ilçelerinde görev yapan 438 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

1.5 Sayıtlar

- 1- Veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme aracına yansıtılan cevapların varolan durumu yansıttığı,
- 2- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin evreni temsil ettiği,
- 3- Sınıf öğretmenlerinin, anketlere objektif ve samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Soru: Bireyin meraklandırarak düşüncesini uyandırmak ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tanımlanacak olan, bilgi istemeye dayalı gereksinim ifadeleridir (Akbulut, 1999, s.2).

Öz yeterlilik: Bireyin belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargısıdır (Bandura, 1986, s.391).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1 Öz Yeterlilik

Yeterlilik kavramı, bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için öngörülen bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 2003, s.43). Başka bir ifadeyle bir işi ya da görevi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için kişi de olması gereken özellikler olarak ifade edilen yeterlilik kavramı, mesleğin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi bilgi, beceri ve tutumlara bağlı olmakla birlikte yeterlilik bunun için ön şart olarak kabul edilebilir (Cantekin, 2009, s.32). Çalışma hayatında yeterlilik ise çalışanların makul sayılabilecek bir başarıyı ortaya koyduğuna ilişkin belirtkelerini değerlendirirken göz önünde bulundurulmuş kıstas veya niteliktir (Şimşek, 2009, s.241). Yeterlilikler, mesleki performans belirtkeleri olarak ele alınabilir. Yeterlilikler çalışanların iş ile ilgili durumlarına ilişkin daha uygun verilere ulaşmanın, dönütlerde bulunmanın, ödüllendirmenin ve daha tarafsız değerlendirmelerin etkili bir vasıtası olarak göz önünde bulundurulmalıdır (Şahin, 2004, s.55).

Öz yeterlilik kavramı ise insanların yetenekleri ve yeteneklerine olan inançları ile ilişkilendirilmektedir (Uysal ve Kösemen, 2013, s.217). Öz yeterlilik kavramını alan yazınına Albert Bandura kazandırmıştır. Bandura'ya (1986, s.391) göre öz yeterlilik; bireyin belli bir işi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri organize etme ve devam ettirme gücüne ilişkin yargısıdır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi öz yeterlilik, bireyin ileride olması muhtemel durumlarla başa çıkmada ne ölçüde başarılı olabileceğine ilişkin şekillendirdiği inancıdır. Öz yeterliliğe, teknik olarak “algılanan öz-yeterlik” de denilmektedir (Senemoğlu, 2012, s.230). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında ileri sürülen ve daha sonra çeşitli alanlarda yapılan çalışmalarda önemli bir değişken olarak kullanılan öz yeterlilik inancı, bireylerin olması muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin kendi yargılarıyla ilgilidir (Bıkmaz, 2004, s.290). Bandura'ya göre öz yeterlilik; davranışların gerçekleşmesinde etkili olan bir özellik ve bireyin belirli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine

ilişkin yargılarıdır. İnsanların hislerini, davranışlarını, bireysel motive ve düşünme şekillerini sahip oldukları öz yeterlilik inançları belirler. İnsanların mutluluğunu ve başarılarını birçok yönde geliştiren öz yeterlilik duygusu güçlü bir etkiye sahip olmaktadır (Kiremit, 2006, s.68).

1977 yılında Bandura tarafından öz yeterlilik ifade edildikten sonra bununla ilgili alan yazına birçok çalışma ve yayının kazandırıldığı göze çarpmaktadır. Eğitim, işletme, psikoloji, tıp, uluslararası ilişkiler gibi değişik dallarda yapılan çalışmalar öz yeterliliğin davranışları etkilemede önemli bir özelliğe sahip olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Kurbanoglu, 2004, s.8).

2.1.1 Öz Yeterlilik Kavramının Doğuşu

Öz güven kavramını ilk kullanan William James konunun tarihsel süreci içinde öne çıkan isimlerin başında gelmektedir. “Psikolojinin Temelleri” adlı kitabı ile alanında önemli bir yere sahip olan James, bireyin öncelikle kendini tanıması, kendisi hakkında fikirler edinmesi ve bu fikirleri içselleştirdikten sonra belli konularda bir şeyler yapabileceğini, bir yerlere gelmek için çaba sarf edebileceğini ifade etmektedir (Say, 2005, s.11).

James “Kişilik” konusuna 1920’lerden 1940’lara kadar dikkatleri toplamaya başlamıştır. Zihnin sahip olduğu yapı taşları ile birlikte bilinç, istek, akıl, fark etme ve işlev gibi kişiliğin yapı taşlarıyla beraber belirli bir sürede belirsizlik durumuna girmiştir. Bireyin yaşamı üzerinde özellikle eğitim hayatı üzerinde bilinç, istek, akıl, fark etme ve işlevin önemli boyutlarda etkileri vardır. Bu nedenle eğitimciler yıllarca psikologların ve psikoloji alanında çalışma ortaya koyan bilim insanlarının yönlendirmelerini izlemişlerdir. Freud’un “Bilinçsiz Motive Olma”, James’in “Alışkanlıklar”, Watson ve Skinner’in “Görülebilir ve Ölçülebilir Davranış” üzerine yaptıkları incelemelerde de bunların altı çizilmiştir. Bunun sonucunda “Kişilik – Karakter” kavramları eğitim bilimlerinin ve psikolojinin konuları kapsamına alınarak incelenmiştir. Hümanist hareketlerin fikir babası Abraham Maslow, hareketin başladığı 1950’li yıllarda motivasyonel yöntemi kişinin ihtiyaçlarını gidermesi, kendi üzerine düşeni yapması ve

kapasitesini oluşturması için insani istekler üstüne temellendirmiştir. 1960-1970’li yıllar süresince üzerinde durulan konular arasında zihinsel yapıyı harekete geçiren güçler ve etkili yöntemler konusudur. Bilhassa “Kişi – Karakter” kavramları etkin olarak ele alınmıştır. Psikologların, psikoloji alanına ilgi duyanların ve eğitimcilerin gösterdiği çaba öz düşünceinin ve öz güvenin önemiyetini ortaya çıkışını sağlamıştır. Aynı devirde kişinin karakteri üzerine olumlu yöndeki inançlarının;

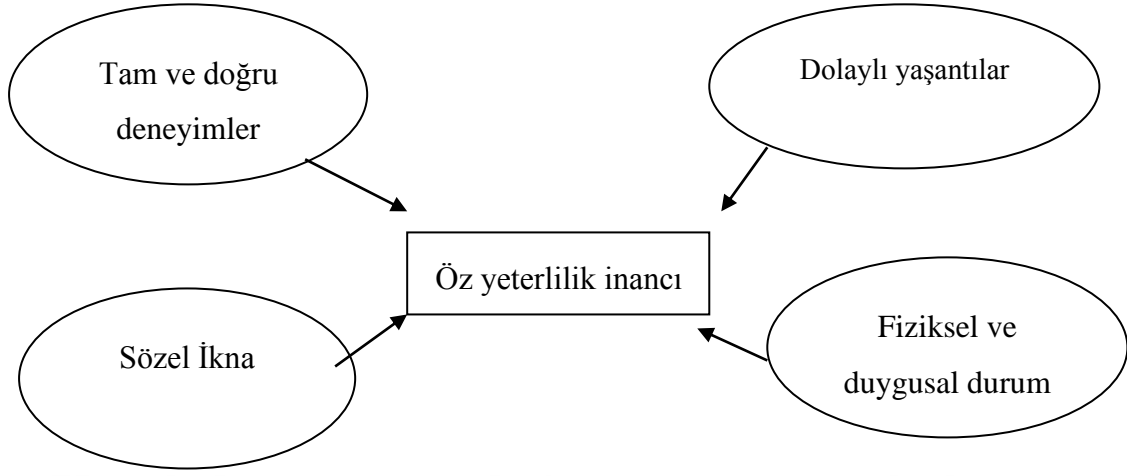
-Bireylerin okul başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır,

-Küçük yaştaki çocukların anlama, kavrama yeteneğinin en üst kısımlarına ulaşmalarına destek olduğu, düşünceesine varılmıştır.

Bu yıllarda eğitim alanında öz güven kavramı kullanılmış olup tanınmış eğitimcilerden biri, öz güven konusunda şu ifadeyi dile getirmiştir: “Bir çocuğun öz güveni varsa, onun başka hiçbir şeye ihtiyaı yoktur. Kendisini bulmuştur; çünkü yapması gereken sadece kişiliği yönünde kendisini geliştirmesidir” (Say, 2005, s.12).

2.1.2 Öz Yeterlilik İnancının Kaynakları

Öz yeterlilik inancının tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından ortaya konan dolaylı yaşantılar, sözel ikna, bireyin fiziksel ve duygusal durumu olmak üzere 4 ana kaynağa sahip olduğu belirtilmektedir (Snyder ve Lopez, 2005, s. 279; Bandura, 1986’dan akt: Delcourt ve Kinzie, 1993, s. 4).



Şekil 2. 1.Öz Yeterlilik İnançlarını Etkileyen Bilgi Kaynakları
(Passer ve Smith,2001'den akt: Akgündüz, 2012, s.41)

Öz yeterliliğin dört temel kaynağı aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- a. **Tam ve doğru deneyimler:** Bireyin yapmakta olduğu işler sonucunda elde ettiği başarı bir sonraki benzer işlerde başarılı olabileceğinin göstergesidir. Bu nedenle elde edilen başarı birey için ödül etkisi olmakta ve bireyin gelecekte de aynı davranışlara karşı güdülenmesini sağlar (Bandura, 1977 akt: Yılmaz ve diğerleri, 2004, s. 261). Bir işi yaptıktan sonra başarılı olma ile öz yeterlilik inancı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Eğer işin tekrarında başarı devam ederse öz yeterlilik inancı da pekişerek güçlenir (Kotaman, 2008; Özdemir, 2008). Başarı, bireylerin öz yeterliliği için güvenilir bir destek sağlar. Birey elde ettiği başarılar için çok emek harcamamışsa, başarısızlık durumunda çok çabuk pes ederler. Yeterlilik, kararlı ve sağlam gayretler neticesinde her türlü engelle başa çıkmak için deneyimlere ihtiyaç duyar. (Bandura,1986'dan akt: Akgündüz, 2012, s.41).
- b. **Sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar:** Bireylerin yaşadığı deneyimler, başkaları tarafından birçok beklentiye neden olur. Başkalarının başarılarına tanık olmak bireyin de başarabileceğine olan inancını ve beklentisini etkileyebilir. Bireyin kendisiyle benzer özelliklere sahip kişinin deneyimlerini

model olarak öz yeterlilik inancına referans olması için o kişi hakkındaki benzerlik inancı önem arz etmektedir. Nitekim böyle bir fikre sahip değilse, model aldığı kişinin başarılarından ve davranışlarından etkilenmeyecektir (Bandura, 1977 akt: Yılmaz ve diğerleri, 2004, s. 261). Dolaylı deneyimin içine aldığı diğer bir konu ise sosyal karşılaştırmalardır. Sosyal karşılaştırmalar ve grup modelinin, öz inancın gelişmesi ve güven oluşması yönünde büyük etkisi vardır (Say, 2005, s. 20). İnsanlar sahip oldukları kapasitelerini başka kişilere bakarak da değerlendirebilirler (Bandura 1997, s.86). Örneğin öğretmenlerin diğer öğretmenlerin performansına bakarak öz-yeterlilik inançları gelişebilir (Çapa-Aydın vd., 2013). Sosyal karşılaştırmalar ve grup modelinin, öz inancın gelişmesi ve güven oluşması yönünde büyük etkisi vardır. Kişiler arası iletişim, farklı konuların doğuşuna sebep olabilir. Mesela, sosyal yaşantılar aracılığıyla model aldığı bireyin başarısızlığına tanık olan birey, yaşanan başarısızlık durumunu kendi durumu ile ilişkilendirirse öz yeterlilik açısından olumlu olmayan bir şekilde etkilenebilir. Nitekim gözleyen kişi yetenek ve kapasitesini modelinkinden üstün tutmayı becerbilirse olumsuz etkilenmemiş olur. (Say, 2005, s.20).

- c. **Sözel ikna:** Bireyi öğütlerle ve bir davranışı başarılı bir şekilde yapabileceğine ilişkin isteklendirmeyle onu cesaretlendirmek öz yeterlilik beklentilerinin değişimine sebep olabilir (Bandura, 1977 akt: Yılmaz ve diğerleri, 2004, s. 261). Bireyin başarıya ulaşabilmesi için kendisinde var olan inancı daha da güçlendirmek adına söylenen sözlerdir (Bandura, 1997, s.101). Bireylerin hedeflerine ulaşabilmesi için yeterli kabiliyeti bulduklarına dair inançlarını güçlendirecek düşüncelerin aşılması önem arz etmektedir. Başka bir ifadeyle, bireyin gerçekleştirme gücüne sahip davranışlarla ilgili etrafından ve bulunduğu ortamdan alacağı olumlu eleştiriler ve sözlü telkinler, onun öz yeterlilik inancını arttırıp daha fazla çaba göstermesini sağlar. (Ordun, 2005, s.53). Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, meslektaşlarının yorumlarından etkilenmektedir (Çapa-Aydın vd., 2013). Bireylerin yaşadığı toplum içindeki diğer bireylerden aldıkları sosyal mesajlar öz yeterlilik inancını meydana getirir ve olgunlaştırır. Birey

davranışları sonucunda olumlu bir mesaj ile karşılaşır veya ödüllendirilirse, bu davranışı tekrarlaması artacaktır. Olumsuz mesaj ise inancını zayıflatarak yok eder (Say, 2005, s. 20).

d. Bireyin fiziksel ve duygusal durumu: İnsanların duygusal ve psikolojik durumları bazen vücut durumlarına yansiyabilir. Bu vücut durumları: fiziksel olarak iyi görünmek, stresli durumlarla başa çıkabilme gibi (Bandura, 1997, s.106). Öğretmenlerin yaşadıkları duygusal durumlar (stres, heyecan gibi...) bu duruma örnek gösterilebilir (Çapa-Aydın vd., 2013). Davranışta bulunacak bireyin duygusal ve bedensel olarak kendini iyi hissetmesi davranışı gerçekleştirmek için harekete geçme ihtimalini yükseltir (Bandura, 1977 akt: Yılmaz ve diğerleri, 2004, s. 261). Stres, korku, karamsarlık ve yorgunluk, yeterlilik inancı konusunda bilgi verir. Çünkü bireyler kendi düşüncelerini çeşitlendirebilecek kabiliyete sahiptirler. Olumsuz duygulara kapılmış olmaları, onların kendi yetenekleri hakkında düşündükleri olumsuzluğa dikkat çeker. İnsanlar kendilerini okuyabilirler. Bu okuma, düşüncelerin ve oluşan duygusal yapının hatırlatıcısı olur (Say, 2005, s.20).

Yukarıda belirtilen 4 kaynaktan en etkili olan kişinin aktif olarak yaşadığı tam ve doğru deneyimlerdir. Hatta sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılardan daha fazla etkilidir. Bireylerin belirledikleri hedefleri, bu hedeflere ulaşmak amacıyla nasıl bir gayret sarf edeceklerini, karşılaşılan engellerle başa çıkmak için ne kadar süre direneceklerini ve hedeflerine ulaşamadıklarında nasıl bir tepki göstereceğini bireylerin öz yeterlilik inançları etkilemektedir (Hazır-Bıkmaz, 2004, s.2).

2.1.3 Öz Yeterliliği Etkileyen Faktörler

Öz yeterliliği etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar kişilik algısı, aile etkisi, arkadaş çevresi etkisi, okul etkisi ve deneyimlerin etkisidir (Bandura, 1994 akt: Dural, 2018, s. 28).

Kişilik Algısı: İnsanlar dünyaya geldiklerinde kendilik kavramına sahip değillerdir. Çevrelerindeki uyarıcılara karşı bazı tepkiler geliştirirler. Anne-baba tutumu bu

tepkilerin gelişiminde etkilidir. Örneğin, bebek acıktığında ağlar ve kendisine bakım verenler tarafından süt verilir. Bu süreci öğrenen bebek ağladığında ve süt verilmediğinde çeşitli yollara başvurur. Çevreyi istekleri yönünde yönlendirmede başarılı olan bebekler yetişkin yaşamlarında öz kavramını oluşturabilmede daha başarılı olurlar (Chandler, 2006'dan akt: Dural, 2018, s.28).

Aile Etkisi: Birey ailenin yardımı ile fiziksel, sosyal ve dil gelişimi yönünden daha sağlıklı bir gelişim sergileyebilir. Bu durum bireyin öz-yeterlilik gelişiminde de önemli rol oynar. Böylelikle ailenin bireye yardım ve olanaklar sunması öz-yeterliliğin gelişiminde çok önemlidir (Singh ve Udainiya, 2009'dan akt: Dural, 2018, s.28).

Arkadaş Çevresi Etkisi: Bireylerin yapabilecekleri için uygulama alanı açılması ve çevrenin genişlemesi gerekir. Sosyal öğrenmenin en önemli yollarından biri de arkadaş çevresidir. Bireyler buldukları ortamda önemli görülme amacındadırlar. Nitekim arkadaş çevresinin geniş olması bireyin istediği önemi kazanmasını sağlayacak ve öz-yeterlilik inancını da olumlu etkileyecektir (Pastorelli ve ark., 2001'den akt: Dural, 2018, s.29).

Okul Etkisi: Okul dönemi bireyin sosyalleşme sürecini etkileyen en etkili çağdır. Aynı zamanda bireylerin bilgi akışının sağlandığı, bilişsel becerilerini geliştirdikleri ve toplumda daha uyumlu yaşayabilmeleri için gerek olan kişilik donanımının elde edildiği yerdir. Bu yararların dışında, okul bireyin gerekli görülen özellikleri kazanıp kazanmadığının ortaya çıktığı yerdir (Schunk ve Meece 2005'ten akt: Dural, 2018, s.29).

Deneyimlerin Etkisi: Her deneyim bireyin yeterlilik algısını gelişmesine yol açmaktadır. Bireylerin gelişim dönemlerini sağlıklı ve uyumlu geçirebilmeleri için, tüm evrelerdeki görevleri, becerileri ve sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir. Bireylerin karşılaştıkları sorunlarla baş etme yollarını öğrenmesi öz-yeterlilik inançlarını arttırmaktadırlar (Bandura 1994 akt: Dural, s. 29).

2.1.4 Öz Yeterlilik ve Özgüven Arasındaki Fark

“Öz yeterlilik” ve “öz güven” kavramları genelde birbirlerine karıştırılırlar. Fakat aralarındaki fark, araştırmacı tarafında da netleştirilememiştir. Bazı araştırmacılar bu ifadeleri birbirlerinin eş anlamlısı olarak kullanmışlardır. Bazıları ise “öz güven” kavramı dâhilinde öz yeterliliği işlemiştir. Bazıları da öz güveni, öz yetenek algısı olarak tanımlamışlardır (Say, 2005, s. 22).

Öz- yeterliliğe, kişisel kabiliyet inancı olarak bakılabilir. Öz güven ise sahip bulunan öz zenginliğin duyumsanmasıdır. Bandura ise öz güven için şu sözleri söylemiştir: “Öz güven, öz zenginlik değerlendirmesi ile ilgilidir. Bu ise kültürün kişi özelliklerini nasıl zenginleştirdiğine bağlıdır. Ayrıca, standart kişilik davranışları ile örtüşüp örtüşmediği de önem taşımaktadır. Algılanabilen öz yeterlilik ise kişinin kendi yeteneklerini değerlendirmesi sonucunda oluşur.” (Akar, 2011, s. 45).

Özetle öz yeterlilik kişinin kabiliyetlerini değerlendirmesidir. Öz güven ise sahip olunan kabiliyetin duyumsanmasıdır. Konu, iki ayrı cümle üzerinde değerlendirilirse: Tipik öz güven cümlesi şöyle olur, “Matematikte kendimi yetersiz hissediyorum.” Öz yeterlilik cümlesi ise “görevini başarılı bir şekilde yaptığında ne kadar rahatsın” şeklindedir. Öz güven değerlendirmeleri, sosyal ve kişisel temellidir. Kişiler bazen kendileri hakkında iç ya da dış değerlendirmeler yaparlar. Şöyle ki;

Dış değerlendirme: “Matematikte diğer arkadaşarımdan daha başarılıyım.” ya da

İç değerlendirme: “İngilizcedeki başarıım matematikteki başarıımdan daha yüksektir.” şeklindedir (Say, 2005, s.23).

2.1.5 Düşük ve Yüksek Öz Yeterliliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Bireylerde öz yeterlilik düzeyine göre farklı özelliklerin varlığından bahsedilmektedir. Öz yeterlilik algısının kişiden kişiye değişmesi, böyle bir farklılığı beraberinde getirmektedir. Öz yeterlilik algısı; etkinliklerin seçimi, güçlülere karşı duruş, gösterilen çabanın düzeyi, performans gibi değişkenlere göre şekillenmektedir (Ekici, 2005, s.86).

Öz-yeterlilik davranışları birkaç şekilde etkiler. Birincisi, bireylerin davranış tercihlerine etki edebilir. Bireyler yetenekli olduklarını düşündükleri ve altından kalkacaklarını bildikleri işler ile ilgilenirken, altından kalkacaklarını düşünmedikleri işlerden ise kaçınırlar. İkincisi, öz-yeterlilik, bireylerin kaygıyı yönetmeye dair ne kadar çaba harcayacaklarını ve kaygıyla nasıl başa çıkacaklarını belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Üçüncüsü, öz-yeterlilik inançları bireyin düşüncelerini ve duygularını etkilemektedir (Telef ve Karaca, 2011).

Tablo 2.1’de düşük ve yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 2. 1 Düşük ve Yüksek Öz Yeterliliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Düşük öz yeterliliğe sahip bireylerin özellikleri	Yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin özellikleri
Zorluklarla başa çıkamayarak, yaşanan olumsuz durumlarda çabalamayı bırakırlar.	Yeteneklerine güvenirlir, zor ve uğraştırıcı görevlerden kaçınmak yerine üstesinden gelmek için çaba sarf ederler.
Yeteneklerinden ziyade yetersizliklerine odaklanırlar.	Hedeflerine ulaşmak için kendi kendilerini motive ederler.
İlk denemeleri başarısızlıkla sonuçlanırsa yeniden denemekten kaçınırlar.	Yapabilecekleri konusunda yüksek bir çaba gösterirler.
Sorun içeren durumlarla karşılaştıklarında kendilerini sorunun çözümü için yetersiz bulurlar.	İlgilerini yapmak istedikleri şeye yönlendirirler.
İş ve görevlerinin hedeflerin sonuçlarını değiştirebileceğine inanmazlar.	Hedefleri hep yükseltir, aksilik ya da başarısızlık söz konusu olduğunda yollarına devam ederler.
Hayata karşı umutsuzdurlar ve mutsuz hissedirler.	İş hayatında başarılıdırlar.

Kişisel tehdit olarak algıladıkları zor işlerden uzak dururlar.	Sorunların üstesinden gelirler ve sabırlıdırlar.
Beklenti düzeyleri düşüktür.	Akademik olarak başarılıdırlar.

Kaynak:(Bandura 1993, 1999, Millburg 2009, Korkut Owen 2011’den akt: Dural, 2018, s.32).

2.1.6 Öğretmen Öz Yeterliliği

Alan yazı incelendiğinde “Öğretmen Öz yeterliliği” kavramı ile “Öğretmen yeterliliği”, “Öğretmen Öz yeterlilik inancı”, “Öğretmen Öz yeterlilik algısı” kavramlarının sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmen öz yeterlilik inancı, öğretme yetisini amacına uygun bir şekilde kullanabilmek için gereken davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları şeklinde ifade edilmektedir. Tschannen ve arkadaşları (2001) öğretmen öz yeterlilik inancını, öğrencilerini belirlenen hedeflere ulaştırma mevzusunda kendi yeteneğine ait inançlar olarak tanımlamıştır. Öz yeterlilik inancının, mesleki strese karşı kişiyi koruyucu bir faktör rolüne büründüğünü ileri süren Schmitz ve Wiese (2006), öz yeterliliğe yeteri kadar sahip öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin yüksek olduğunu ve mesleklerine karşı daha çok ilgili olduklarını belirtmektedir (Akt: Yılmaz ve diğerleri, 2004).

Bandura, toplumun içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal sorunların öğrenenlerin okul ortamını ve eğitilme ihtimallerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu sebepten dolayı okulların öğretimin yanında halletmeleri gereken bir sürü sorunla yüz yüze olmaları öğretmenlerin yeterlilik algılarını da doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin birçoğu zaman geçtikçe disiplinsiz ve başarıya karşı ilgisiz öğrencilerle daha fazla kuşatıldıklarını ifade etmektedir. Bunun sonucunda

öğretmenlerin yerine getirmeleri gereken öğretim görevleri aksamakta ve yeterlilik algıları düşüş göstermektedir. Mesleki olarak stresli olmalarında bu etkenin bir faktör olduğu dile getirilmektedir (Kurt, 2009, s.25).

2.1.6.1 Öğretme/Öğretmen Yeterliliği

Dünyanın ve toplumun değişmesi ile öğretmenlerin yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukların da değişerek artması kaçınılmaz durumdur. Günümüz eğitim anlayışında öğretmenlerce yapılması istenen temel görevin, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin ihtiyaçlarını da dikkate alarak yetiştirmek” olduğu bildirilmektedir. Belirtilen görev ve sorumlulukları üzerinde taşıyan, eğitim sisteminde yerini alarak öğretmenlik mesleğini layıkıyla yerine getirebilecek öğretmenlerin ve adaylarının olmaları büyük değer taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı”nda nitelikli bir öğretmende bulunması gereken genel yeterlilikle altı başlık altında bir araya getirmiştir (Varol, 2007, s.74).

Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Kişisel ve Meslekî Değerler-Mesleki Gelişim
2. Program ve İçerik Bilgisi
3. Öğreneni Tanıma
4. Öğrenme ve Öğretme Süreci
5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Yukarıda bahsedilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Taslağı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca uygun bulunup, Bakanlık Makamının 17/04/2006 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiştir (MEB, 2008).

Çağımızda eğitim sisteminin başarısı, sistemin parçası olan ve sistemi işleten öğretmenlerin sahip olduğu özelliklerine bağlıdır. Öğretmenlerin, mesleğin barındırdığı yeterlilikleri yerine getirmeleri, görev ve sorumluluklarının bilincinde olmaları, bunları yerine getirebileceğine olan inançları ve iyi eğitim almalarıyla ilişkilidir (Yılmaz ve diğerleri, 2004, s.5).

Öğretmen yeterliliği, öğrenci davranışlarını değiştirebilecek ve öğretme sorumluluğunu başarılı bir şekilde yerine getirebilecek inanca sahip olma olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998'den akt: Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008, s.147). Ashton'a (1984) göre öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ise öğrencilerin davranışlarını ve kabiliyetlerini etkileme gücüne olan öngörüleridir. Eğitim alanında öz yeterlilik inancı öğretmenler arası performans durumlarının farklılıklarını dile getirmek amacıyla kullanılmakta ve öğretmenlerin tutum ve hareketlerini anlama-geliştirme de önemli katkılar temin etmektedir (Riggs ve Enochs, 1990'dan akt: Tepe, 2011). Öğretmenin yeterlilik inancı ile ilgili olarak yapılan ilk teorik çalışmalardan birinde, öğretmenin yeterlilik inancının gelişiminde 8 boyutun olduğu ifade edilmektedir. Bu sekiz boyut tablo 2.2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. 2 Öğretmenin Yeterlik İnancının Boyutları

Öğretmenin Yeterlik İnancının Boyutları	
1.Kişisel başarı hissi	Öğretmen işini önemli ve anlamlı görmelidir.
2.Öğrenci davranışları ve başarısı konusunda olumlu beklentiler	Öğretmen öğrencilerin ilerlemesini beklemelidir.
3.Öğrencinin öğrenmesinde kişisel sorumluluk	Öğretmen performansı artırmak için sorumluluk almalı ve isteklilik göstermelidir.

4.Hedefleri başarmak için strateji geliştirme	Öğretmen öğrencinin öğrenmesi için planlama yapmalı, amaçlar oluşturmalı ve başarmak için stratejileri tanımlamalıdır.
5.Olumlu duygular	Öğretmen kendisi ve öğrencilerle ilgili olumlu hislere sahip olmalıdır.
6.Kontrol hissi	Öğretmen öğrencinin öğrenmesini etkileyebileceğine inanmalıdır.
7.Amaçlar konusunda öğrencilerle ortaklık hissi	Öğretmen amaçları başarmak için öğrencilerle ortaklık etmelidir.
8.Demokratik karar alma süreçleri	Öğretmen amaç ve stratejilerle ilgili karar alma süreçlerine öğrencileri dahil etmelidir.

Kaynak: (Ashton, 1984'ten akt: Avcı, 2006, s.3).

Bir öğretmenin yeterlilik duygusu iki faktörden oluşmaktadır. Bunlar:

-**Özel öğretim yeterliliği**; öğrencinin öğrenmesini bizzat etkilediğini düşünen öğretmenin kendi inançlarıyla alakalı olan bölümdür.

- **Genel öğretim yeterliliği** ise; öğretmenin planlayıp gerçekleştirdiği öğretim sürecinin öğrencinin öğrenmesini etki edebileceğine olan inancıyla alakalı kısımdır (Bain, 2005'ten akt: Akar, 2011, s.52).

Özdemir ve Yalın (1998, s.16,17)'a göre ise iyi bir öğretmenin sahip olması gereken üç önemli yeterlilik vardır. Bunlar:

1. İçinde olma (Sınıfta olup bitenin farkında olma).
2. Hâkim olma (Derse hazırlıklı gelip konuya hâkim olma).
3. Öğrenci merkezli olmasıdır.

2.1.6.2 Öz Yeterlilik İnancı ve Öğretmenlerin Özellikleri

Hayatın her alanında çalışmakta olan bireylerin üstlenmiş olduğu görev ve sorumlulukların üstesinden gelebilmek için kendisine ait olan inancı belirten öz yeterlilik inancı, bireyin hâkim olduğu alandaki başarısını veya başarısızlığını etkilemektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinin mihenk taşlarından olan öğretmenlerin bu süreçteki yeteneklerini ve çabalarını olumlu yönde etkileyen öz yeterlilik inançlarıdır. Öğretmenlerin motivasyonunu, azmini ve başarısını etkileyen ve bu süreçte yılmadan, yorulmadan çalışmasını sağlayan faktörlerden biri nitekim kendisini algılama şeklidir.

Öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı için gerekli olan performansı gösterebileceğine karşı sahip olduğu yargı ve inançlar öğretmen öz yeterliliğinin birinci boyutunu oluşturmaktadır. İkinci boyutu ise etkili öğrenme-öğretme yöntemleri ile öğrencilerin başarısında yükseliş olabileceğine ilişkin öğretmenlerin yargı ve inançlarıdır (Akar, 2011, s. 49). Bandura öğrencilerin eğitime erişimini kısıtlayan ve maksimum düzeyde yararlanmasına engel olan birçok sosyal ve ekonomik sorun olduğunu, bu sorunların da okulun öğrenme iklimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bu nedenle okul ikliminin olumsuz olduğu bir durumda kurumun çalışanları olan öğretmenlerin görevlerini yapmakta zorlanacağı, öğrenci başarısının ve öğretim kalitesinin buna bağlı olarak düşebileceğini belirtmektedir (Kurt, 2009).

Ross bir öğretmenin öz yeterlilik duygusunun; öğrenme-öğretme sürecinde gösterdiği gayreti, engeller ve zorluklara karşı kararlılık seviyesini ve görevindeki tercihlerini saptayacağını belirtmektedir. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin içeriğe bağlı kalmaktan çok öğrencilerin gelişimlerine ağırlık vererek kendilerine daha üst seviye hedefler koyar. Öğretmen yeterliliğinin zamanın etkili kullanımı, sınıf yönetimi izleminin tercih edilmesi ve soru sorma teknikleri gibi önem arz eden konuları çok etkilediği çeşitli çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Akar, 2011, s. 52). Öğretmen öz yeterliliği ile ilgili yapılan araştırmalarda kişilik yönünden mesleki öz yeterlilikleri yeterli derece de gelişmiş öğretmenlerin öğrencilerini olumlu olarak etkilediğini, mesleki öz yeterlilikleri açısından yetersiz olan öğretmenlerin ise öğrencileri okula ve

öğrenme karşı olumsuz tavır almaya yönelttiği sonucuna ulaşmıştır (Aydın, 1993, s. 30).

Ross (1988'den akt: Özerkan,2007, s.39), öğretmen yeterliliğiyle ilgili ortaya konulmuş 88 adet araştırmanın sonuçlarını göz önünde bulundurarak, 6 temel başlıkta öğretmenlerin öz yeterlilik algılarıyla davranışları arasında ilişki olabileceğini ifade etmiştir.

Ross'a göre öz yeterlilik algıları yüksek olan öğretmenler;

1. Öğretimde yeni yaklaşımlar ve teknikleri öğrenmeye ve kullanmaya,
2. Sınıf yönetiminde, öğrenci özdenetimini artırıp, doğrudan öğrenci denetlemeyi azaltan teknikleri kullanmaya,
3. Başarı düzeyi düşük öğrenciler için özel çaba göstermeye,
4. Öğrencilerin, akademik yeterliklerine ilişkin benlik kavramlarını yükseltmeye,
5. Erişilebilir amaçlar koymaya,
6. Öğrenci başarısızlığı ve sorunları karşısında ısrarcı ve kararlı davranmaya daha eğilimli olmaktadır.

Öz yeterlilik seviyesi düşük olan öğretmenler ise öğretim sürecine karşı ilgisiz ve mesleki olarak kendilerini yetersiz algırlar. Buna bağlı olarak öğretim faaliyetlerine ve akademik konulara daha az vakit harcarlar. Düşük öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin fiziki ve hissi yorgunluk, benlik duygusunda azalma, şahsi başarılarla karşı ilgisizlik, yararsız hissetme duygusu gibi süreğen mesleki stres durumları ile mücadele edeceği ifade edilmektedir (Bandura, 2002; Gibson ve Dembo, 1984 akt: Kurt, 2009, s.26).

Öz yeterlilik inançlarının öğretmen hal ve hareketlerinin tahmin edilmesinde kriter olabileceği öne sürülmektedir. Yeterlilik duygusu düşük öğretmenler öğrencilerini öğrenme ve ders çalışma noktasında yeterince güdüleyememektedir. Kısaca onları ümitsizliğe sevk etmektedir (Dembo & Gibson, 1985'ten akt: Balcı, 2001, s.144). Oysa yüksek yeterliliğe sahip öğretmenlerin, yeterliliği düşük öğretmenlere göre daha iyi akademik standartlara sahiptirler. Öğrencilerin öğretim sürecine aktif olarak dahil

olmasına ve akademik çalışmalara ağırlık verirler. Beklentileri net ve belirgindir. Ayrıca öğretim yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin olumlu sınıf iklimi yaratarak öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağladığı ve onları girişimci birey olarak yetişmelerine imkan verdiği, kişisel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu, sınıf disiplinini sağlamak için daha az vakit harcadığı belirtilmektedir (Balcı, 2001, s.145).

2.1.6.3 Öğretmen Öz Yeterliliğinin Önemi

Sosyal bir varlık olan birey, toplum içerisinde yaşamını idame ettirmekte ve bu süreçte değişik konumlarda bulunarak çeşitli görevler yüklenmektedir. Bireye toplumun diğer fertleri tarafından sorumluluk verilerek güven duyulması bireye olumlu öz yeterlilik duygusu kazandırarak gelişmesine ortam sağlar. Toplumun yanında örgün eğitim kurumları da bireyin kendini yeterli hissetmesini ve öz yeterlilik inancının yükselmesine önemli katkı sağlar. Örgün eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde öğrenciyi her açıdan desteklemesi ve öğrencinin öz yeterlilik duygusunu geliştirmesi açısından sorumluluğu üstlenen meslek mensuplarıdır. Bu bağlamda; öz yeterlilik duygusu ile öğretmenin kaliteli bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirmesi birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir (Önen ve Öztuna, 2005).

Öğretme etkinliği üzerinde öz yeterlilik inancının kuvvetli etkisi vardır. Nitekim öz yeterlik algısı güçlü öğretmenler, öğrencinin öğrenmelerini ve motivasyonun kontrol altında tutabileceklerine, hiç olmazsa olumlu yöne doğru ilerlemesi için çabalayacaklarına inanırlar (Tschannen-Moran, v.d., 1998, s.202). Öğretmenin tercih edeceği öğretim yöntem-teknikleri, öğrencinin sınıf ortamındaki katılım durumu, öğretimin kalitesi ve verimi, öğrencinin başarısı ve motivasyonu her şeyden önce öğretmenin öz yeterlilik inancının durumuna bağlı olarak değişmektedir. Bu sebeple öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olması hem öğrencilerini hem de kendilerini oldukça etkilemesi bakımından önemlidir (Üredi ve Üredi, 2006).

Öğretmen öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin, düşük olan öğretmenlere göre yeniliklere açık olduğu, öğrencilerle etkili iletişim kurdukları, eleştirilere ve

öğrencilerin yanlışlarına karşı müsamaha gösterdikleri; öğrencilerin başarılı olacaklarına dair umutlu oldukları; sosyoekonomik açıdan düşük olan veya davranış problemleri yaşayan öğrencileri özel eğitime yönlendirmeye daha az meyilli oldukları, yeni öğretim-öğrenme strateji ve yöntemlerini kullanmaya daha hevesli, daha eğilimli oldukları; öğrenci öğrenmelerinde sorumluluk almayı daha çok istedikleri; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretim planlarını ve sınıf ortamını düzenlemeye daha çok istekli davrandıkları; meslek sevgisi ve iş doyumunu bakımından aşırı duygu yüklü oldukları; öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumların üstesinden gelmeye kararlı ve sabırlı bir tavır takındıkları; yenilikleri benimseyip uygulamaya istekli oldukları; öğrencilerin öğrenme serüveninde zevk alarak mutlu olmaları için daha çok emek harcadıkları; okul ve sınıf ikliminin öğrencilerin öğrenmeleri açısından daha faydalı olması için daha aktif davranıp yeni fikirler ürettikleri tespit edilmiştir (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk v.d., 1990; Ross, 1992, 1994; Allinder 1994; Tschannen Moran v.d., 1998; Henson, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, Fives ve Alexander, 2004 akt: Albayrak, 2015, s.38).

Öğretmenlerin yeterlilik inançları çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Bunlar öğretmenin bilgi birikimi, okuttuğu sınıfın mevcudu, okul yönetiminin öğretmenlere karşı yaklaşım ve tavırları, öğretmenlerin sosyoekonomik durumları ve toplumdaki pozisyonları, öğretim materyalleri ile kaynaklarının durumu, çevresi ve iş arkadaşları tarafından yapılan olumlu ve olumsuz eleştirilerdir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002, s.2).

Eğitim-öğretimin kalitesinde ve uygulanabilirliğinde birincil unsurlarından olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki donanımlarının istenen seviyede olması nitelikli bireylerin yetiştirilme sürecini nitekim etkilemektedir. Bu donanımlardan biri olan öz yeterliliğin eğitim-öğretim sürecini ve öğretmenin sınıf içi faaliyetlerini, motivasyonunu, çabasını etkilediği belirtilmektedir. Bu özelliği bakımından kararlı ve kendine olan inancı tam olan öğretmenlerin, öğrencileri istenen seviyeye ulaştırma görevini başarılı bir şekilde yerine getirerek iyi bir neslin yetişmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2 Soru Sorma

Soru, TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (çevrimiçi) “Bir şey öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı, sual.”, ikinci anlamı “Bir öğrenciye sınavda yöneltilen söz veya yazı, sual.” olarak tanımlanmaktadır.

Soru bütün öğeleri tam olarak verilmeyen bir düşüncenin, bir görüşün tamamlanmasına, yorumlanmasına ve eksiklik biçiminde belirlenmesine yardımcı olan söz dizimidir (Oğuzkan, 1989, s.112). Başka bir şekilde tarif etmek gerekirse soru, bireyin düşünmesini sağlamak amacıyla onu heveslendirecek şekilde bir araya getirilen, gerekli malumatın verilmesi sonucu eksik bırakılan kısımları tamamlanan ihtiyaç anlatımlarıdır (Akbulut,1999, s.2). Bir şeyin iç yüzünü öğrenmek, bir açıklama istemek, bir kuşkuyu gidermek için en çok başvurulan yol, sorudur. (Gencan, 1979, s.144). İnsanlardaki merak duygusu, varoluşun etki-tepki ya da neden-sonuç ilişkilerini kavramayı amaç edinen evrimleşmiş bir yetidir. Pozitif bilimlerin ilerlemesine zemin hazırlayan, çıkış noktası Aristo'ya kadar dayanan temel felsefe, “soru sorma” eylemidir (Savran, 2002, s.232).

Günümüzde eğitim programları, yüksek ve daha toplumsallaşmış bir akıl yürütme süreci oluşturma amacına dayalı olarak hazırlanmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreci içerisinde düşünme becerileri önem kazanmış, yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi kavramlar ortaya çıkarak önem kazanmıştır. Bu kavramların gelişmesini sağlayarak uygulanmasında kilit rol alan öge sorulardır (Büyükalın Filiz, 2004, s.3).

Soru sorma becerisi; öğrencilerin ulaşması istenilen hedeflere uygun soru sorabilme yeteneği şeklinde tarif edilmektedir. Nitekim hedefler, öğrenciye kazandırılmak amacıyla olması istenilen niteliklerdir. Bunlar bilgi, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıklar olabilmektedir (Demirel, 2000, s. 112).

Eğitim sürecinde kullanılan soru sormanın izleri Sokrates'e dayanır. Onun kullandığı soru sormanın en iyi örneklerinden biri Plato'nun “The Republic”(Devlet)inde bulunabilir. Sokrates öğrencisi Glaucon'un adalet kavramını anlaması için bir dizi

stratejik soru kullanmıştır. Sokrates bilerek Glaucon’u konu hakkında eleştirel düşündürerek ve sonuçta adaletin yeni anlayışını kavratacak bir dizi soru yöneltmiştir. Bu şekilde soru sorma Sokrat yöntemi olarak bilinmeye başlamıştır. Bugün, öğretmenler hala öğrencilerin üretken düşünme sorularını geliştirmeye yardım eden yollardan biri olarak soruları kullanır (Tienken, 2009, s.28). “Sokrat’ın felsefesine göre, tüm bilgiler insanın kafasında vardır. Fakat bu bilgiler uyanık ve berrak değil üstü örtülü ve uyur hâdedir. Eğitimin görevi her insanın kafasında var olan bu bilgilerin üstünü açmak ve uyandırmaktır. Yoksa insana daha önce kafasında olmayan bir şey öğretilemez. Öğretme ise sadece soru sorarak yapılmalıdır. Sorularla öğretim, Sokrat’la başlamış; günümüze kadar önemini ve geçerliliğini korumuştur. Sokrat, bu yöntemi kullanırken cevapları ve bilgiyi doğrudan verme yerine öğrenciye sorular sormuş ve her bir sorunun cevabını yine sorularla vermiştir. Sorularla öğretimde Sokrat, öğrencilerin düşünce ve kanaatlerini mantıklı ve tutarlı bir biçimde yeniden gözden geçirmelerini sağlayarak doğru bilgiye ulaşmalarına yardımcı olmuştur. Bu yolla Sokrat, hiçbir şey bilmeyen bir köleye sadece sorular sorarak karmaşık bir problemi çözdürmüştür.” (Büyükalın Filiz, 2004, s.2).

Sokrat’a göre, bilmekle istemek arasında sıkı bir bağ vardır. İnsan ne kadar iyi bilir ve düşünürse o kadar iyi hareket eder. Eğitim sürecinde öğretmen bilgiyi doğrudan öğretmekten çok öğretim ustalığını kullanır. Öğretim ustalığı ise öğretmenin kendisini öğrencilere sevdirmesidir. Öğrenci öğretmeni sevdiği sürece sorulan sorulara cevap verir ve öğrenmeden daha çok zevk alır. Bu nedenle öğretmenin soru sorma ustalığını çok iyi bilmesi gerekir. Sokrat’ın soru sorma yönteminde sorulan sorularla öğrencinin ön bilgisi ortaya çıkarılarak yeni bilgiler edinmesine yardımcı olunur. Bu yöntem “doğruları buldurma yöntemi” olarak da adlandırılır (Baytekin, 2004, s. 183).

Öğrenciler, maruz kaldığı sorulara cevaplar bulmaya çabalarken ve fikir üretmeye hazır olduğu anlarda daha etkili öğrenme davranışı sergilemektedir. Bunun sonucunda aktif olan ve sürecin sorumluluğunu üstlenen öğrencinin öğrenmeleri anlamlı ve kalıcı olacaktır. Soru sorma, öğrencilerin zihinsel yetilerini harekete geçirdiği ve bulunduğu

ortamı sorgulamasına imkân sağladığı için çok değerli bir davranış olarak ele alınması gerekmektedir (Çalışkan, 2011).

2.2.1 Soruların Yapısı ve Sınıflandırılması

Çocuklardan bilgi edinebilmek için iki çeşit soru yapısı kullanılmaktadır. Bunlar açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardır. Bu iki soru yapısı çocuklar üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır. Kapalı uçlu sorular, genellikle çocuklara daha önce anlatılan veya tecrübe ettirilen şeyleri hatırlamaları istendiğinde kullanılır. “Senin kedinin adı nedir? Bir kardeşin mi var? Masada kaç tane fincan var? Gözlerin ne renk? Dünkü ziyaretçimizin adı neydi? Bugün süt içip meyve yedikten sonra ne yaptın? Bugün hangi renk salıncakta oynadın? gibi sorular kapalı uçlu sorulara örnektir. Açık uçlu sorular, “Sence o nasıl çalışıyordu? Bu bölüm önemli mi? Neden? Onun hakkında nasıl daha fazla şey öğrenebiliriz? Onun bunu niçin yaptığını düşünüyorsun? Arkadaşın senin taşlarına çarpıp devirdiğinde ne hissettin? Arkadaşın ağladığında kendini nasıl hissettin? Eğer şöyle şöyle olsaydı, neler olacağını düşünürdün? Bu öykü daha farklı bir şekilde nasıl bitebilirdi? gibi sorulardır (MacNaughton ve Williams, 2004’den akt: Bay, 2011, s.22).

Öğretim amaçlarını ve sınıf içi soruları, sınıflandırmada en yaygın klasik sistemlerden birisi Benjamin Bloom’un 1956 geliştirdiği sistemdir. Bloom’un sınıflaması, soruların sınıflandırılmasında çok elverişli ve uygun olmasına rağmen birçok öğretmen tarafından özellikle sınıf içi kullanımı oldukça karmaşık olarak kabul edilmektedir. Moore, Bloom’un sınıflandırmasından farklı olarak iki alternatif sisteme daha dikkat çekmiştir. İlki, soruların “tek doğru cevaplı” ve “birçok doğru cevaplı” olarak; diğeri ise soruların cevaplandırılma sırasındaki zihinsel faaliyetlere göre sınıflandırıldığı sistemlerdir. İkinci sistem, Bloom’un sınıflamasındaki soru tiplerinin basitleştirilmiş bir türü olarak ve “Guilford’un Zihinsel Yapı” (Guilford, 1956) eseri ile uyumlu olacak tarzda araştırmacı Moore tarafından geliştirilmiştir. Bu soru sistemi aşağıda verilmiştir (Moore, 2003’den akt: Can, 2006, s.14-15):

Tek Doğru Cevaplı ve Birçok Doğru Cevaplı Sorular

Tek doğru cevaplı sorular, beklenen doğru cevabı sağlamak üzere öğrencilerin hatırlama, uygulama veya çözümlene (analiz) becerilerini geliştirebilir. Birçok doğru cevaplı sorular, kapsamlı cevapları teşvik etmesi ve dolayısıyla öğrenme sürecine öğrenci katılımını sağlaması nedeniyle sık kullanılmalıdır. Sınıfta, tek doğru cevaplı sorulardan başlayarak aşamalı olarak birçok doğru cevaplı sorulara geçilmelidir.

Zihinsel Etkinlik Gerektiren Sorular

Zihinsel etkinlik sisteminde Bloom'un altı basamaklı sisteminin ilk dört basamağını ikiye düşüren dört basamaklı bir sistem vardır. Bu dört basamak; *hatırlama, uygulama, üretim ve değer yargısıdır.*

Hatırlama gerektiren sorular, öğrencinin belleğini sınar, bu sorular kapsamı en dar olan sorulardır. Bu sorulara örnekler şunlardır:

Otomobili kim icat etti?

Yazı ne zaman bulundu?

Uygulaması gerektiren sorular, ayrıntılı düşünmeyi gerektiren ve öğrencilerce hatırlanan veya algılanan bilginin çözümlenmesinin yapılarak yanıtı ulaşılmasına olanak sağlar. Doğru cevaba ulaşmak için öğrenciyi bilgisini kullanıp mantıksal veriler ışığında cevaba yönlendirmesini sağlaması gerekir. Bu sorulara örnekler şunlardır:

Yüksekliği 4 cm. ve tabanı 5 cm. olan üçgenin alanı nedir?

En ekonomik enerji kaynağı nedir?

Üretim gerektiren soruların yalnızca bir doğru cevabı yoktur. Cevabın ne olduğu ve ne olacağı ile ilgili ekseri tahminlerde bulunmak olası değildir. Öğrencileri yaratıcı düşünmeye, hayal güçlerinin sınırlarında gezmesine olanak sağlayan bu tür sorular orijinal bir şeyler ortaya çıkarmaya zorlar. Bu tür soruların cevaplandırılması için temel bilgiye gereksinim duyarlar. Bu sorulara örnekler şunlardır:

Matematikteki performansımızı nasıl artırabiliriz?

Yazar bu hikâyeyi yazmakla, sizce ne ifade etmek istemiştir?

Değer yargısı gerektiren sorular, öğrencilerin herhangi bir konuya ilişkin yargıda bulunmasını ve değer biçmesini gerektiren, üretim gerektiren ve açık uçlu olan sorulardır. Cevaplandırılmaları, üretim gerektiren sorulara göre çok daha zordur; çünkü yargıda bulunmak üzere bazı iç ve dış kriterleri gerektirir. Değer yargısı gerektiren soruların cevapları genellikle belirli sayıda seçenekle sınırlandırılabilir. Örneğin, “Bu iki resimden hangisi daha iyidir?” sorusu, cevap seçeneklerini iki ile sınırlandırırken; “Günümüzde üretilen en iyi otomobil hangisidir?” sorusu, birçok cevaba izin verir.

Soruların düzeylerine göre sınıflanmasında en yaygın olarak kullanılan sınıflama, Bloom ve diğerlerinin (1956) bilişsel alana giren eğitimsel hedefler için yaptıkları aşamalı sınıflamadır. Bu sınıflamada, eğitimsel hedefler ve sorular basitten karmaşığa doğru dizilirler. Buna göre, en basit hedefler/sorular bilgi, en karmaşık hedefler/sorular ise değerlendirme düzeyinde yer alırlar. Tablo 2.3’ te bu sınıflamada yer alan aşamalar ile öğrenci davranışı ve soru örnekleri yer almaktadır (Açıkgöz, 2003, s.254):

Tablo 2.3 Bloom’un Bilişsel Alan Sınıflamasına Göre Soru Düzeyleri

Kategori	Tanımı	Davranış Örnekleri	Soru Örnekleri
Bilgi	Öğrenilenlerin aynen ya da çok az farkla yinelenmesi	Hatırlama, tanıma, teşhis etme, tanımlama, listeleme, betimleme, adlandırma.	Sarılık hastalığının belirtileri nelerdir? Kuvvet ne demektir? Birinci Dünya Savaşı hangi tarihler arasında olmuştur?

Kavrama	Öğrenilenlerin anlaşılması, öğrenen tarafından özümsemesi, başka bir biçime sokulması.	Karşılaştırma, tartışma, dönüştürme, yorumlama, açıklama, özetleme, örnek verme, yordama, çevirme, yeniden örgütleme, sonuç çıkarma, çıkarımda bulunma.	Yazarın vermek istediği mesaj nedir? Isı ile sıcaklık arasındaki farka bir örnek veriniz. Grafikteki bilgileri kendi ifadelerinizle anlatınız.
Uygulama	Bir ilkenin, kavramın, öğrenilenlerin yeni durumlarda uygulanması ve kullanılması.	Çözme, uygulama, yapma, gösterme, kullanma, aktarma, Genelleme, geliştirme.	Yukarıda verilen sözcüklerle kurallı bir tümce oluşturunuz. Probleminin çözümü nedir? İlkesine göre sonuç ne olur?
Analiz (Çözümleme)	Bir bütünü öğelerine ve ilişkilerine ayırma, bir olayı ya da düşünceyi bileşenlerine ayırma.	Ayrıştırma, ayırma, kategorileme, ilişkileri saptama, inceleme, karşıtlıkları bulma.	Rönesansın sanat üzerindeki etkileri nelerdir? Yazarın gizli sayıtlıları nelerdir? Bu sonuca yol açan nedenler hangileridir?
Sentez	Özgün bir ürün ortaya koyma.	Yazma, birleştirme, planlama, tasarlama, inceleme, kompoze etme, düzenleme, üretme, yaratma.	Kentlerdeki trafik sorununun çözümünü tasarlayınız. ...konusunda bir kompozisyon yazınız. ...Hastalığının tedavisi için öneri geliştiriniz.

Değerlendirme	Bir düşünce ya da ürün hakkında belli ölçütlerle karşılaştırarak karar verme.	Değerlendirme, yargılama, yandaş ya da karşıt olma, savunma, eleştirme, katılma,katılmama.	Hangi çözümü daha uygun buluyorsunuz? Yazarın düşüncelerini bilimsel yönden değerlendiriniz.
----------------------	---	--	--

Kaynak: Bloom vd., (1956)'dan uyarlanmıştır (Ün Açıkgöz, 2003, s.256-257).

Soru türlerini Sönmez (2001) ise şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Hedefin Düzeyine Göre Soru

Hatırlama soruları, öğrencilerin kavrama ve daha üst düzeydeki hedef davranışa doğru yükseltmelerinde onlara yol gösterirler. Hedef davranışların kavrama ve daha yukarı düzeylerde olması halinde ise, sorulacak soruların niceliği ve niteliğine dikkat edilmesi gerekir. Çünkü kavrama ve daha üst düzeylerde, öğrencilerden örnek vermeleri ve sonuçları belirlemelerinin istenmesi uygun olur. Uygulama düzeyi; sorun çözme, ilke, kural ve kuramları yeni durumlarda kullanma sürecini kapsar, çağdaş olmanın yolu ise sentez ve değerlendirme basamaklarından geçmektedir.

2. Açık ve Kapalı Uçlu Sorular

Sorular yanıtlarına göre açık uçlu ve kapalı uçlu sorular olmak üzere iki kısımda incelenebilir:

a. Kapalı Uçlu Sorular: Sorunun yanıtı tek bir sözcükten oluşuyorsa (evet, hayır, İstanbul, oksijen gibi) bu tür sorulara kapalı uçlu sorular denir. Örneğin; “15. ve 16. yüzyılda Avrupa’da bilim ve sanat alanındaki gelişmelere ne ad verilir?”, “İstanbul kaç yılında fethedildi?” gibi.

b. Açık Uçlu Sorular: Sorulan soru açıklama gerektiriyorsa, buna da açık uçlu soru denir. Örneğin; “Niçin demokratik lider diğerlerinden daha üstündür? Demokrasiyle yönetilen ülkelerde insan hakları nasıldır?” gibi.

3. Yöntemlere Göre Soru

a. Önderlik edici soru: Güdümlü tartışma yönteminde kullanılan ve tartışmayı başlatan sorudur. “Kurtuluş Savaşı niçin Ankara’dan yönetildi?”, “Diğer beylikler arasında neden Osmanlı Beyliği büyük bir imparatorluk haline geldi?”, “Kanunlar olmasaydı ne olurdu?” gibi sorular örnek olarak verilebilir.

b. Takip eden (tamamlayıcı soru): Düz anlatım yöntemi hariç diğer bütün yöntemlerde derslerin geliştirme bölümünde; güdümlü tartışma yönteminde yardımcı düşünceleri ortaya çıkarmak için sorulan sorudur. Örneğin “Atatürk ulusumuzu çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkarmak için bir dizi devrim yapmıştır” ana düşüncesine öğrencinin ulaşabilmesi için “Atatürk devletin yönetim biçiminin neden cumhuriyet olmasını savunmuştur?” sorusu sorulabilir. Bu tür yan sorularla, ana düşünce öğrenciye buldurulabilir.

c. Plansız soru: Bir başka soru türü de güdümlü tartışma yönteminde tartışma amaçtan uzaklaşınca, öğrencileri tekrar hedef davranışlara döndürmek için sorulan plansız sorudur.

d. Yanıtı beklenmeyen soru: Düz anlatım yöntemi ve diğer tüm öğrenme-öğretme yöntemlerin giriş, geliştirme, sonuç kısımlarında kullanılan ve öğrenciler tarafından cevabı beklenmeyen sorulardır.

4. Yöneltilme Biçimlerine Göre Soru Türleri:

a. Tüm gruba sorulan soru: Grubun yanıtlanması için sorulan sorudur. Bu tür sorular, tartışma ortamında, tartışmanın başlaması için sorulabilir. Genel sorular öğrencileri uyanık tutabilir ve tartışmayı izlemelerine olanak sağlayabilir.

b. Kişiyeye Yöneltilen Soru: Öğretmenin yeri gelince tek kişiyeye yönelttiği soruya kişiyeye yöneltilen soru denir.

Sorular çeşitli araştırmacılar tarafından birtakım ölçütler temel alınarak değişik biçimlerde sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Bu sınıflamalarda bazen verilen cevaplar temel alınırken bazen hedefler ya da soru sorma yöntemi dikkate alınmıştır (Kılınç, 2014, s. 15). Nitekim Özcan (1999, s.36)'a göre öğretmenler iki tür soru sorma şeklini kullanmaktadırlar: Dar kapsamlı ve geniş kapsamlı sorular. Dar kapsamlı soruların cevapları evet-hayır şeklinde olabileceği gibi bir iki kelimeyle de cevaplanabilir. Geniş kapsamlı sorular ise cevabı önceden tahmin edilemeyen ve sorunun sorulduğu duruma göre değişen açık uçlu sorulardır. Öğrencilerin aktif düşünmesini sağlayan, ufkunu açıcı ve tek cümleyle cevaplayamayacağı sorulardır. Öğrencilerin soruları yanıtlayabilmeleri için kanıtlar gösterme, karar verme, duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde dile getirme davranışını göstermesi gerekir. Sınıflandırmaların araştırmacılar tarafından çeşitlendirilerek alan yazına kazandırılması soru sormanın önemini vurgulamaktadır. Bu sınıflandırmalara göre öğretmenlerin belirli bir plan çerçevesinde ders işleme sürecinde bunu aktif olarak kullanması öğrenciler ve öğretmenler açısından büyük bir kazanım olarak fayda sağlayacağı söylenebilir.

2.2.2 Soru Sorma Teknikleri

Eğitimcilerin kullandığı soru sorma teknikleri: bekleme süresi, ipucu verme, pekiştirme, açıklama isteme, sözel ve sözel olmayan tepkiler (dönüt)dir.

2.2.2.1 Bekleme Süresi

Bekleme süresi soru sorma da önemli bir niteliktir. Öğretmenin öğrenciyeye soru sorduğu an itibariyle başlayan ve öğrencinin soruyu cevapladığı ana kadar, öğretmenin yorumda bulunduğu veya başka bir soru sormaya kadar geçen zaman dilimidir. Genellikle sorulan soruyla yapılan yorum arasında geçen zaman bir saniyedir. Bunun birkaç saniye arttırılarak uzatılması sorulan soru çeşitlerinin ve öğrenci yanıtlarının farklılaşmasına

sebebiyet verebilir (Şevik, 2004, s.144). Öğrencilere sorulan soru üzerinde düşünmesi, onu anlaması ve cevap vermesi için gerekli sürenin tanınması alınacak cevabın daha anlamlı olmasını sağlayabilir.

Çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalar sonucunda öğretmen eğitiminin farklı olması sebebiyle bekleme sürelerinin 0,5 ile 1,2 saniye arasında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bekleme süresinin 3 saniye olduğu durumlarda öğrenci katılımının arttığı, 5 saniye olduğu durumlarda ise katılımın daha çok arttığı ve yaratıcı fikirlerde çoğalma olduğu bulunmuştur (Baysen, Soylu ve Baysen, 2003, s.55). Bundan başka yapılan araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlerin çoğunluğu düşük bilişsel seviyede sorular sormakta ve cevabı kısa olan sorular sormaktadır. Buna bağlı olarak öğrenciler her soruyu mümkün olduğu kadar kısa bir şekilde cevap verme alışkanlığı edinmektedir. Öğretmenler, öğrencinin uzun cevaplar vermesini istiyorsa soracakları soruların düzeyini bilmeleri gerekmektedir. Bekleme süresi soruların düzeyine göre 3 ile 5 saniye arasında değişmektedir. Bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulara cevap vermek için 3 saniye, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağı için 5 saniye bekleme süresi verilmelidir (Büyükalın Filiz, 2004, s.98).

Bekleme süresinin artırılmasının aşağıda sıralanan sonuçları oluşturacağı bulunmuştur (Baysen, Soylu ve Baysen, 2003, s.54):

1. Öğrencilerin bir soruyu cevaplama süresi %400-800 oranında artar. Öğrencilerin daha uzun cümleler kurmasına imkân sağlar.
2. Öğretmen yardımı gereksizdir öğrencilerin sorulan sorulara uygun doğru yanıtları artış sağlar.
3. Cevaplanan sorularda hata miktarı azalma gösterir.
4. Öğrencilerin öz güvenlerinde artış olur.
5. Öğrencilerin soru sorma sayıları, öğretmenlerin teşvik etmesine gerek kalmadan artar.
6. Düşünme hızı olarak yavaş olan öğrencilerin katılımında %1,5'den %37'e artış olur.

7. Öğrenci cevaplarında çeşitliliğin yanı sıra birbirlerine karşı tepki verme durumları ortaya çıkar. Bunlar: karşı gelme, destekleme, alternatif sunma veya yardım şeklinde çıkar.
8. Kurgusal düşünceler (kişinin mantığı ile ulaştığı fakat gerçeklerle temellendirilmeyen sonuçlar) %700 oranında yükselir.
9. Disiplin sorunlarında azalma meydana gelir.
10. Öğrencilerin test sorularından zor olanlara verdikleri yanıtlar gelişme gösterir.
11. Öğrenci-öğretmen ile öğrenci-öğrenci arası iletişimde artış yaşanır.
12. Neden-sonuç ilişkisi gerektiren cevapların (öğrenciler cevaplara neden göstererek yanıt vermeye başlarlar) sayısında artış olur.
13. Öğrencilerin sözel anlatımlarında iyileşme sağlanır.
14. Öğrencilerin yanıtları analiz ve sentez aşamasında olur.
15. Öğrencilerin cevaplarında “bilmiyorum” ve cevapsız bıraktıkları soruların sayısı düşer.

Daha uzun bekleme sürelerinin öğretmenleri de olumlu yönde değiştirdiği bulunmuştur (Baysen, Soylu ve Baysen, 2003, s.55):

1. Öğretmenler öğrencilerin düşüncelerine karşı daha saygılı davranarak esnek cevaplar verirler.
2. Öğretmenin soru sayısında ve çeşidinde değişiklikler olur.
3. Öğretmenin performans olarak öğrencilerden beklentileri değişerek sınıf içinde zihinsel performans açısından öne çıkan öğrencilerin yanında zayıf öğrencilere de söz hakkı vermek amacıyla gözlemler yapar.
4. Öğretmen öğrencisini sahiden ve samimiyetle dinler.
5. Öğretmenin soru sorma stratejilerinde çeşitlilik olur ve esnek davranır.

2.2.2.2 İpucu Verme

Öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrenciye neyi, niçin ve nasıl öğreneceğine dair bilgi veren mesajların hepsine işaretler (ipuçları) denilmektedir. Bu tür mesajlar sözlü, yazılı veya tüm duyu organlarına hitap edecek şekilde gerçek olay ya da varlıklar

olabilir. Öğretim yönteminde kullanılan örnekler, sorular, kaynak kitaplar, gerçek varlık ve olaylar, yazılı ve sözlü talimatlar, modeller, numuneler vb. şeyler öğrenme-öğretme ortamında öğrenciler için birer işarettir (Senemoğlu, 2012, s.455). Öğrencinin tam ve doğru bir yanıt verebilmesi için öğrencinin ek sorulara, bazı işaretlere ya da ipuçlarına ihtiyacı olabilir. Böyle durumlarda görsel ya da sözel (baş sallama, onaylama, “yanıtını sevdim”, “Bu konuda biraz daha konuşabilir misin?” gibi) ipuçları verilmeli ya da ek sorular sorulmalıdır (Gözütok, 2006, s. 220).

2.2.2.3 Pekiştirme

Bir davranışın ilerleyen zamanlarda tekrarlanma ihtimalini arttıran uyarıcılara pekiştireç denir. Pekiştireçler, davranışın insan veya organizma tarafından ilerleyen zamanlarda yapılmasını sağlayan uyarıcılardır. Bilakis davranışı azaltıyor ya da tamamen ortadan kaldırıyor bu uyarıcı cezadır (Sönmez, 2011, s.265; Fidan, 2012, s.39; Tekin İftar, 2011, s.178).

Pekiştireçler, olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılır. Davranışın ortaya çıkma ihtimalini arttıran olumlu pekiştireçlerdir (Senemoğlu, 2012, s.150; Uzunöz, 2009, s.239). Aile, öğretmen ve arkadaşlarının takdirini kazanma, yiyecek, su, sınıfta yaramazlık yaparak arkadaşlarının beğenisini kazanma, sınavlardan yüksek not alma, iftihar olumlu pekiştireçlere birkaç örnek olarak verilebilir (Fidan, 2012, s.39, 40; Uzunöz, 2009,s.239). Davranış üzerinde baskılama etkisi olan olumsuz pekiştireçlere anne babayı üzmemek, rahatsız edici bir gürültü, harçlığının kesilmemesi, elektrik şoku, öğretmenin veya ailenin kızmasından kaçınmak gibi uyarıcılar örnek olarak verilebilir (Fidan, 2012, s.40; Cüceloğlu, 1997).

Pekiştireçlerin daha etkili olması için öğretmenlerin aşağıdaki hususlara dikkat etmesi gerekmektedir (Navaro, 2001, s.51; Erdoğan, 2001, s.101; Özdem, 2003, s.44; Erden, 2005, s.160; akt: Yılmaz, 2007; Fidan, 2012 akt: Babayiğit ve Erkuş, 2016, s.570):

- “Çocuk davranışı yapar ve ödülü hak eder. Ancak, ödül bir süre sonra çocukta bağımlılık yapar. Davranışı yapması gerektiğine inandığı için değil, sadece ödül almak için davranışta bulunur.

- Sürekli ödül almaya alışık çocuk maddiyatçı olur. Her yaptığı davranışa bir karşılık bekler. Bu nedenle zamanla ödül çekiciliğini ve etkisini kaybeder.
- Ödül, küçük çocuklarda iyi davranış alışkanlıkları geliştirmek amacıyla ve ölçülü kullanılmalıdır.
- Çocuk eğitiminde takdir ve teşvik, ödülünden daha önemlidir. Ödül başlangıçta ve ölçülü olarak kullanılmalı, davranışın devamında artık yerini takdir, olumlu duygular ve teşvik almalıdır.
- Ödülü verilirken hangi davranış için çocuğun ödülü hak ettiği açıkça belirtmeli ve davranış takdir edilmelidir.
- Pekiştireç doğru davranışı takip etmelidir. Olumsuz davranış pekiştirildiğinde bu davranışın görülme sıklığı artar.
- Öğrenci pekiştireci hangi davranışın sonucunda aldığını bilmelidir. Davranış ile pekiştireç arasından zaman geçerse öğrenci pekiştirilen davranışı karıştırabilir ve yanlış davranış pekişebilir.
- Pekiştireç öğrenci özellik ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Farklı uyarıcılar pekiştireç görevi görebilir.
- Pekiştireç yeni ve öğrenilmesi güç davranışların değiştirilmesinde sıklıkla verilmeli, beceri kazanıldıkça azaltılmalıdır.
- Ödül rüşvet olarak verilmemelidir. Küçük ödüller sınıfta, büyük ödüller okul huzurunda verilmelidir.
- Öğrencilerin gösterdikleri olumlu davranışlar sözlü ve sözsüz değişik yollarla ödüllendirilmelidir. Öğrencilerin adı kullanılarak daha önceden yaptıkları konuşmalara atıfta bulunulmalıdır.”

Soru sorma sürecinde öğretmenin sorduğu sorulara doğru cevap vermesi sonucunda öğrenciye “güzel cevabın için teşekkür ederim”, “tebrik ederim”, “harikasın”, “cevabını beğendim” gibi sözel pekiştireçler öğrencinin soru sorma davranışını olumlu etkileyeceği gibi onu cesaretlendirip bunu davranış haline getirmesini sağlayabilir.

2.2.2.4 Açıklama İsteme

Öğretmen soru sorduğunda öğrencinin cevabı yanıltan öte yetersiz kalıyorsa ve öğretmen öğrencinin cevabı bildiğinin farkındaysa, öğretmen öğrenciden cevap

üzerinde daha fazla açıklamalarda bulunmasını ister. Öğretmenin öğrenciden cevabını tekrardan söylemesi veya cevabını daha açık, daha farklı ifade etmesini istemesi açıklama isteme şeklinde anlatılabilir (Büyükalan Filiz, 2004).

2.2.2.5. Sözel ve Sözel Olmayan Tepkiler (Dönüt)

Dönüt, istenilen davranışların öğretme-öğrenme süreci içerisinde kazanılıp kazanılmadığı, kazanıldığı takdirde ne derece kazanıldığı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Reece ve Walker 1993'ten akt: Erişen, 1997, s.47).

Öğretmenin sorulan soruya doğru cevap verildiğinde “evet”, “afetin”, “cevabın doğru” gibi ifadeler kullanması, yanlış cevap verildiğinde azarlama, eleştirme gibi davranışlar göstermesi sözel tepkilerden bazılarıdır. Sınıf içi ders süreçlerinde öğretmen birçok soru sorar ve öğrencilerin verdiği yanıtlara da bazen bilinçli bazen de bilinçsiz olarak sözel olmayan tepkiler verir. Öğrencinin cevabı karşısında öğretmenin yüz ifadesiyle cevabın doğru ya da yanlış olduğunu hissettirmesi, cevap doğru olduğunda başını onaylama anlamında sallama ya da cevap yanlış olduğunda kaşlarını çatıp başını sağa sola sallayarak tepki verme gibi davranışlar bunların bazılarıdır (Kılınç, 2014, s.28).

2.2.3 Soru Sorma Becerisinin Önemi

Öğrencilerin ders işleme sürecindeki aktif katılımları, bilgiyi özümseyerek kalıcı hale getirmelerinde etken rol oynamaktadır. Bilgiyi kendi çabaları sonucunda elde etmesine ortam oluşturan öğretmenlerin, soru sorma becerisi ile onların hedeflenen davranışlara ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Bu beceriye sahip öğretmenler, öğrencilerin derse karşı ilgi ve meraklarını canlı tutarak onları bu süreçte öğrenme sorumluluklarını üstlenmesini teşvik eder. Öğrencilerin öğrenme yolculuğunda öğretmenler, soracakları nitelikli sorular yardımıyla onlara rehberlik ederek doğru yolda gitmelerini sağlayacaktır. Öğrencilerin hangi bilgiyi ne kadar içselleştirdiklerini ve eksikliklerini belirlemek amacıyla sorulacak sorulardan elde edilecek cevaplar, öğretmenler için yol gösterici olacaktır.

Etkin soru, etkin öğretimdir. Öğrencilerin düşüncelerinin aktif kılınarak ifade edilmesi, merakın ortaya çıkarılması açısından öğretmenlerin soru sorması önem arz etmektedir. Soru iletişim araçlarından biri olarak öğretimde her zaman yer almıştır. Her çeşit öğrenmenin başı soru sormaktır. Bir konu hakkında etraflıca düşünen kişi o konu hakkında aklında sorular oluşturarak çözüm yollarını bulmaya başlamış demektir. Kişiye sorunun cevabını aramayla ilgili bilimsel ve rasyonel yol öğretilirse, problemi uygun bir yöntemle çözebilme ihtimali artacaktır (Büyükalın Filiz, 2004, s.3). Tek yönlü bir iletişimin olduğu öğretim ortamında öğrencilerin aktif olması zorlaşmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi tek yönlü olmaktan çıkarıp iletişim kanallarını sürekli açık tutmasını sağlayan sorulara eğitim-öğretim sürecinde sıklıkla yer verilmelidir. Soru sorma becerisi konusunda öğretmen ve öğrencilerin gerekli bilgilerle donatılması belirlenen kazanımları daha verimli edinmesine yardımcı olacaktır.

2.2.4 Bir Ders İşleme Metodu Olarak Soru-Cevap

Soru-cevap yöntemi, ilk olarak Batı'da "katehet" adlı öğrenciler tarafından "katehetik metot" ismiyle Hıristiyanlık öğretisini yaymak için kullanılmıştır. Şimdiki soru-cevap yönteminden farklı olan o zamanın yöntemi klasik soru cevap yöntemi olarak nitelendirilmiştir. Öğrencilerin belirli sorulara karşılık gelen cevapları ezberlemeleri ve o sorular sorulduğu an kalıplaşmış cevapları söylemeleri bu yöntemde temel alınmıştır. Öğrenciler bu şekilde bir ders öncesinde anlatılanları yeniden anlatarak veya kitaplardaki bilgileri olduğu gibi aktarmışlardır. 19.yüzyılın sonlarına doğru ise, soru cevap yönteminin uygulanma şeklinde öncekinden farklı olan bir anlayış gün yüzüne çıkmıştır. Bu yeni anlayışa göre soruların eğitimdeki temel amacı, bilgilerin ezberlenmesi yerine yorumlanması, eleştirel düşünmeyi sağlaması ve tamamlamasıdır. Bundan sonra bu yöntemde sorular amaç yerine anlamının, öğrenmenin ve fikirlerin açıklanmasının bir aracı olarak ele alınmış; sorulara verilen cevaplar, sorulan sorudan daha kıymetli görülmüştür (Ensar, 2002, s.85).

Öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenciler tarafından sorulan sorular şu yararları sağlamaktadır (Binbaşoğlu, 1994, s.142-143):

- Soru, öğrencilerin doğrudan doğruya derse katılmasını sağlar ve onların derse ilgilerini artırır.
- Öğrenciyi düşünmeye yöneltir. Soru soran kimse bir “sorun”la karşılaşmış demektir. İnsan bir sorunla karşı karşıya kalmadan düşünmez. Soru bir sorunu çözmek için yapılan ilk tepkidir. Bu nedenle soru öğrencinin düşünmesine ve sorunu çözmeye yardım eder.
- Öğretimin öğrencilerin ilgi gereksinme ve zihin düzeylerine göre ayarlanmasını sağlar. Özellikle çocuk soruları öğrencinin zihin düzeyini ortaya koyan birer belgedir. Bunu dikkate alan öğretmen çocuğun zihin düzeyine göre uygulama çabası gösterir.
- Öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim yöntemine karşı tutumlarının anlaşılmasına yardım eder. Soru yardımı ile öğrenciler verdikleri yanıtlarda uygulanmakta olan yöntemin iyi ve kötü yönlerini de ortaya koyarlar. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara bakılarak gerekirse öğretimde uygulanan yöntem değiştirilebilir.
- Öğrencinin konuyu öğrenmesine fırsat vererek konunun ana hatlarını belirtir. Sorular çok kez işlenen konunun önemli kısımlarından sorulduğu için soru yardımı ile konunun önemli kısımları üzerinde yeniden durulmak olanağı bulunur.
- Öğretimi değerlendirmek öğrencilere sorulan sorular, öğretimin sonucunu ölçer.

Soru-cevap yönteminin verimli ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bu hususlar ile ilgili Küçükahmet (2014) şu önerilerde bulunmuştur:

1- Soru hazırlama tekniğini bilme

- “Sorular istenilen cevaba göre şekillendirilmelidir.
- Basit, kolayca takip edilir ve anlaşılır olmalıdır.
- Soruların açık bir amacı olmalıdır.
- Sorunun cevabının genel, kişisel fikir veya tutumları gerektirmesinden kaçınılmalıdır.
- Soru asla cevabı ima etmemelidir.

- Her soru yalnızca bir fikri kapsamalıdır.
- “Evet” ya da “Hayır” cevabıyla geçirilecek soruların iyi soru türü olmadığı bilinmelidir.
- Sorular öğrencilerin kabiliyetlerine uygun olmalıdır. Diğer yandan öğrencilerin cevaplayabileceğinden daha basit sorular sormak da zaman israfıdır.
- Öğrencilerin tahminen cevaplayabilecekleri sorular hazırlanmamalıdır.
- Kim, niçin, hangisi, neden, nasıl, ne zaman, nerede gibi kilit soru kelimelerinin kullanılmasına özen gösterilmelidir.

2- Soru sorma tekniğini bilme

- Soruyu yalnızca bir öğrencinin cevaplmasına izin verilmelidir.
- Sorular tüm sınıfa sorulmalı, biraz beklenmeli, sonra cevap vermesi istenen öğrencinin ismi söylenmelidir. Böylece öğrencilerin tümü sorulan soruları dinleyecek ve cevaplamaya çalışacaktır.
- Sorular tüm sınıfa dağıtılmalıdır. Soruları sınıfa yaymak öğrencilerin başka şeyle meşgul olmalarını önleyecektir.
- Öğrencilerin cevaplarını formüle edebilmeleri için zamana ihtiyaçları vardır bu yüzden de cevap için uygun bir zaman tanınmalıdır.
- Öğrencilerden tam cevap beklenmelidir. Öğretmen önemli noktaları eklemek için soruyu cevaplamamalıdır ya da cevap aynen tekrarlanmamalıdır.
- Öğrenciler soru sormaya isteklendirilmelidir. Bu durum onların konuya ilgisini arttıracaktır.
- Sık sık sınıfça cevaplamalara izin verilmemelidir. Bu uygulama sınıfın kontrolünün kaybedilmesine neden olabilir.
- Doğru cevap veren öğrencinin davranışı “iyi”, “güzel” gibi sözlerle pekiştirilmeli, ancak yanlış cevap veren öğrenci sınıf önünde utandırılmamalıdır. Aksi takdirde öğrenciler diğer soruları cevaplamakta çekingen davranacaklardır.”

2.2.5 Sınıf İçi Etkinliklerde Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Soru Sorma Teknikleri

Sınıf içi etkinlikleri düzenleme ve yönetme de öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Zengin ve nitelikli ortam sağlama da öğretmenin ilgili alanda yetkin ve yetenekli olması gerekmektedir. Soru sorma tekniğinin özellikleri ve kullanımı ile ilgili gerekli bilgi ve tecrübeye sahip öğretmen bu tekniğin sağlayacağı yararlar ile eğitim ortamını uygun bir şekilde sokacağı gibi tekniğin sınırlılıklarını minimum seviyede tutar.

Öğretmenler soru sormak için birçok yöntem kullanmaktadır: sınıftaki öğrencilerin hepsine sırayla soru sorabilir, rastgele bir öğrenci seçip yanıtını isteyebilir, bir öğrenci seçerek sorunun cevabını söylemesini isteyebilir, soruyu sorduktan sonra tüm sınıftan aynı anda cevap vermelerini isteyebilir. Bu yöntemlere soru sorma davranışları denilebilir. Morgan ve Saxton (1991, s.85) bunları “*dağıtım*” (distribution) tekniği şeklinde ifade etmektedir. Bu tekniği kullanan öğretmen, soruyu bireylere, belli başlı bir gruba (örnek olarak kızlar veya erkekler) ya da bütün sınıfa yöneltebilir. Öğretmen bu tekniği kullanırken bütün öğrencilerin derse eşit bir şekilde katılmalarını sağlamak için, farklı görüşlerdeki öğrencilerin fikirlerini önemsemeye, hoşgörülü davranmaya, cevap vermeye çekinen öğrencileri destekleyecek şekilde yaklaşmaya dikkat etmelidir çünkü en iyi soru sorma tekniği diye bir şey söz konusu olamaz. Öğretmenler için mühim olan farklı tekniklerin farkına vararak bunları kullanmak için esnek davranmalıdır.

Doff'un (1995'den akt: Şevik,2004, s.141) dört temel soru sorma tekniğini özetlemek gerekirse:

Birinci teknikte öğretmen soruyu genele sorar ve herhangi bir öğrencinin cevaplmasına izin verir. Aynı anda birden fazla öğrenci değişik cevaplar verirse öğretmen cevap veren öğrencilerden rastgele birini seçer ve tekrar cevap vermesini ister. Sınıf mevcudu açısından kalabalık olan sınıflarda evet/hayır şeklindeki kısa ve kolay sorular için kullanımı etkili olabilir. Başka şekildeki soruların kullanımında ise sınıfta gürültü ve yönetim sorunu yaşanabilir.

İkinci teknikte öğretmen sınıfın geneline soruyu sorduktan sonra bütün sınıfın yanıt düşünmesi için belirli bir süre bekler. Ardından bir öğrenciyi seçerek sorunun cevabını söylemesini ister. Öğrencilerin bu teknikte parmak kaldırmadan veya izin almadan yanıt vermelerine müsaade edilmez. Bu şekilde bütün sınıf sorunun cevabı için çaba harcar ve öğretmen sınıfın kontrolünü elinin altında tutar. Öğretmenin bu teknikte başarı durumu düşük öğrencilere fırsat verme şansı vardır. Fakat sorulan sorunun zorluk derecesi öğrencilerin kendilerini tehdit altında hissetmelerine neden olabilir. Sıradan ve basit soruların kullanımı için genel olarak uygun bir tekniktir.

Üçüncü teknikte öğretmen öncelikle sınıftan bir öğrenciyi seçerek soruyu sorar. Seçilen öğrenci soruya cevap veremezse, öğretmen başka bir öğrenciyeye soruyu sorar. Kontrolü sağlama açısından avantajlı olmasına rağmen bu teknikte bütün sınıfın dikkatinin yoğunlaştırılması açısından etkisi düşüktür. Sorunun sorulduktan sonra cevap vermek isteyen öğrencinin seçilmesi tekniği daha etkili olmaktadır.

Dördüncü teknikte ise, öğretmen soruyu sorduktan sonra cevap vermeye istekli olan ve parmak kaldıranları bekler. Cevaplamak isteyen öğrencilerden birini seçerek yanıt vermesini ister. Öğrenciler gönüllü olarak cevap vermek istedikleri için sınıf başarılı bir görünüm kazanır çünkü başarı durumu yüksek öğrencileri motive eder. Yalnızca bu tekniğin kullanılması durumunda zeki öğrencilerin aktif, utangaç öğrencilerin ise pasif bir davranış sergilediği gözlemlenebilir. Bunun yanında diğer öğrencilerin sorulan soruları cevaplamaktan kaçınmalarına neden olur. Belli başlı öğrencilerin cevaplayabileceği türden zorlayıcı sorular kullanıldığı takdirde etkisi daha çok olur.

Moore'a (Tarihsiz akt: Can, 2006, s.29) göre ise sınıf içi etkinliklerde kullanılacak soru sorma teknikleri şu şekildedir:

Birinci teknik soru yağmurudur. Soru yağmuru, önceki cevapları ışığında yeni katkılar elde etmek amacıyla aynı sorunun çok sayıda öğrenciyeye, cevapların doğru verilip verilmediğine dikkat edilmeden sorulduğu bir tekniktir. Geniş katılımı oluşturmada etkili bir yöntemdir, soruya çok farklı cevaplar geleceğinden, sorular birçok doğru cevaplı, üretim ve değer yargısı gerektiren düzeylerden seçilmelidir. Soru yağmuru tekniğinde, öğrenci cevaplarına herhangi bir tepkide bulunulmaz, öğretmenin

buradaki işlevi, soruyu başka bir öğrenciye yöneltmekten ibarettir. Bu tekniğin yararı, daha iyi bir öğrenme ve fazla ilgiyi sağlayan katılım gerçekleştirilmesi ve soruları cevaplandırmaya isteksiz öğrenciler için de etkili olarak kullanılabilmesi, isteksizleri derse katarak, öğrenmeye olan ilgiyi uyarmasıdır.

İkinci teknik bekleme süresidir. İki tür bekleme süresi vardır. “Bekleme süresi-1” öğretmenin bir soruyu tamamlamasından itibaren cevap istenmesi arasındaki süredir. “Bekleme süresi-2” öğretmenin öğrencilere ya da öğrencilerin birbirine sorduğu soruların cevaplandırılması bitene kadar geçen süredir. Öğrenci katılımını artırmayı istediğinizde, verecekleri cevapları düşünmeleri için daha fazla fırsat tanımak amacıyla bekleme süresi toleransını öğretmen esnek bir biçimde kullanmalıdır. Duraklama süresi tekniği ise, düşünme zamanı vermek için söylediklerinizi bir an için durdurmanız açısından bekleme süresi ile benzerlik gösterir ancak, duraklama süresinde hiçbir soru sorulmaması ve hiçbir öğrenci yorumuna izin verilmemesi ayrılan yönleridir. Öğretmen duraklama esnasında, karmaşık materyalin veya talimatın bir kısmını sunar ve sonra öğrencilerin düşünmesi veya talimatın yerine getirilmesi için susar. Bu sırada, öğrencilerin anlayıp anlamadıkları kontrol eder. Öğrenciler anlamış görünüyorsa devam eder, anlamamış görünüyorsa, sorular sorar ya da açıklama ve talimat tekrarlar.

Üçüncü teknik dinleme tekniğidir. Öğretmenler, hatalı olarak öğrenciler konuşurken dikkatlerinin genellikle kendi kendileriyle meşgul olmakta, bir sonraki soruyu veya etkinliği düşünmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin sözlerini yarıda kesmekte ve araya girmekte sürekli istekli görünmektedirler. Dinleme süresi, bir öğrencinin konuşmasını bitirdikten sonra sizin tepkide bulunmaya veya derse devam etmeye başlamanız arasındaki süredir. Araştırmalar, öğretmenlerin öğrenci cevaplarından sonra ortalama bir saniye beklediklerini göstermektedir. Soru sorma esnasında, dinleme süresinin, öğrencinin sözünün yarıda kesilmesini önlemek ve diğer öğrenci yorumlarına izin vermek amacıyla üç ila beş saniyeye kadar çıkarılmalıdır.

2.3 İlgili Araştırmalar

2.3.1 Öz Yeterlilik ile İlgili Araştırmalar

Öz yeterlilik kavramı ile ilgili ülkemiz ve yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu bölümde eğitim sisteminde önemli etken olan ve bizim çalışmamızda da ele alınan öğretmenlerin öz yeterliliğiyle ilgili fikir veren çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1.1 Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Sökmen (2018) “Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik, Özerklik, İş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve Tükenmişliği arasındaki ilişki: bir model geliştirme çalışması” adlı doktora tezinde 894 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada katılımcıların yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Güneş (2016) “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde 519 öğretmen ile yaptığı çalışmada Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları; yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar gösterirken; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeylerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Delen (2016) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişki (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algılarını ve mesleğe karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırmaya, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2013-2014 akademik yılında Türkçe öğretmenliği, İlköğretim matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği, Okul öncesi öğretmenliği, Sosyal bilgiler öğretmenliği, Fen bilgisi öğretmenliği, BÖTE bölümlerinin normal öğretim birinci sınıflarında öğrenim gören 414 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ile mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği, bu farklılığın kadın adaylar lehine olduğu ve

tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre öz yeterlilik algılarının ve mesleğe yönelik tutumlarının farklılık gösterdiği, bu farklılığın okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının lehine ve yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Ay ve Yurdabakan (2015) “Öğretmen Adaylarına Göre Etkili Öğretmen Özellikleri ve Bu Özellikler Açısından Öz Yeterlik Algıları” başlıklı makalelerinde öğretmen adaylarının etkili bir öğretmende bulunmasını düşündükleri özellikler ile bu özellikler açısından öz yeterlilik algılarını cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 316 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda adayların cinsiyetlerine göre erkekler lehine anlamlı fark olduğu sonucuna varmışlardır.

Eker (2014) “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma” başlıklı makalesinde ilkokulda görevli sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sakarya ilindeki ilkokullarda görevli 278 sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Sonuç olarak ilkokulda çalışan sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlilik inanç düzeylerinin yeterli olduğu, alt boyutlarından öğretim stratejilerini kullanma öz yeterlilik inanç düzeyleri ve sınıf yönetiminde öz yeterlilik inanç düzeylerinin yeterli seviyede, öğretmenlerin öğrencileri aktif bir şekilde derse katılmalarını sağlaması alt boyutunda ise öz yeterlilik inanç düzeyi orta seviyede olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uysal ve Kösemen (2013), “Öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik inançlarının incelenmesi” başlıklı makalelerinde öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik inançlarını yaş, cinsiyet, sınıf, bölüm değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 117 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, sınıf, bölüm gibi demografik değişkenlerinin öz yeterlilik düzeyi ve öz yeterlilik inancı üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut ve Babaoğlan (2012) “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları “başlıklı makalelerinde, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, hizmet yılı ve

okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Çalışmaya Burdur ili Merkez, Ağlasun, Kemer, Gölhisar ile Bucak ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 401 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hizmet yılı değişkenine göre ise öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulların buldukları yerleşim yerlerine göre şehir merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin köyde ve ilçede çalışan öğretmenlere göre öz yeterlik inançları daha yüksek bulunmuştur.

Oğuz (2009), “Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlilik inançları” adlı makalesinde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören adayların akademik öz yeterlik inançlarını araştırarak çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 148 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlilik inançları genel olarak yüksek seviyede bulunmuştur. 22 yaş ve üzeri sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlilik inançları, 20-21 yaş aralığındaki sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançlarından anlamlı olarak yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2008) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı makalesinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi, mezun olunan lise, bölümü tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenliğe yönelik tutum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde 2005-2006 akademik yılında öğrenim gören 223 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının cinsiyet, okuduğu branşı tercih sırası ve nedeni, öğretmenlik yapmaya istekli olma durumuna yönelik tutum

değişkenine göre anlamlı seviyede farklılık gösterdiği, öz yeterlilik inançlarında bayan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklara ulaşıldığı, uygulama alt boyutundaysa bayan öğretmen adaylarının öz yeterlilik inanç puanları daha yüksek olmasına rağmen, anlamlı seviyede farklılığa ulaşılmamıştır.

Üredi ve Üredi (2006) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması” adlı makalelerinde sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inançlarını cinsiyetlerine, başarı düzeylerine ve buldukları sınıflara göre karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. 405 öğretmen adayının katıldığı bu çalışma sonucunda bayan öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde sonuçlanmıştır. Ayrıca 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inancı 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inancından daha yüksek sonuçlanmıştır.

2.3.1.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Goroshit ve Hen (2014) makalelerinde İsrail’de 273 öğretmen ile yaptığı çalışmalarında duygusal öz yeterliliğin öğretmenlerin öz yeterliliğini ve empati duygusunu ne derecede yordayıcısı olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada cinsiyet ve öğrenim durumunun öz yeterlilik üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlik deneyiminin öğretmen öz yeterliliği üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Orth ve Robins (2014), makalelerinde öz yeterliliğin yaş etkenine bağlı olarak orta yetişkinlik döneminde artış yaşadığı ve bu artışın 50 ile 60 yaş arasına kadar sürdüğünü ve yaşlılık döneminde düşmeye başladığını belirtmişlerdir.

Paraver (2014) Japon üniversitelerinde görev yapan 440 İngilizce öğretmenin öz yeterlilik inanç düzeylerini bazı değişkenler açısından incelediği doktora tezinde deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin deneyimi daha az olan öğretmenlere oranla öz-

yeterlik düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tschannen-Moran ve Hoy (2007) makalelerinde Amerika'nın Ohio ve Batı Virjinya eyaletlerindeki deneyimli ve deneyimsiz toplam 255 öğretmenin öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda deneyimli ile deneyimsiz öğretmenlerin öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, deneyimli öğretmenlerin öğretimsel strateji ve sınıf yönetimi boyutlarında daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip oldukları bulunmuştur.

Chan (2008) makalesinde Hong Kong'da görev yapmakta olan 220 öğretmen ve öğretmen adaylarının genel, kolektif ve belirli alanlardaki öz yeterliliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğretmen öz yeterliliğinin öğrenci başarısıyla ve olumlu öğretmen davranışlarıyla tutarlı bir şekilde ilişkili olduğu, öğretmenlerin çalışma yılı ile öz yeterlilikleri arasında ilişki bulunmuştur. Çalışmada ayrıca deneyim süresi üç yıldan daha fazla olan öğretmenlerin, deneyim süresi bir, iki yıl olanlara, stajyerlere ve hiç deneyimi olmayanlara göre daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır.

2.3.2 Soru Sorma ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir yere sahip olan soru sorma tekniği ile ilgili ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.2.1 Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Kılınç (2014) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf içi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Becerileri: Bir Durum Çalışması” adlı yüksek lisans çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme süreçlerindeki soru sorma davranışlarını, soru sorma tekniklerini (bekleme süresi, geri dönüt vb.), sorulan soruların düzeylerini ve dersin farklı aşamalarında (derse hazırlık, öğrenme-öğretme süreci, dersin sonu) sorulan soruların miktarını incelemek ve örneklerle betimleyerek yorumlamayı amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklemini Sakarya ilinde bulunan dört devlet okulu ve bir özel okulda çalışmakta olan 3 erkek, 2 kadın öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, dört sosyal bilgiler öğretmenin toplam 32 saatinin kameraya alınan kayıtları ve öğretmenlerle yapılan 15'er dakikalık görüşmelerin ses kayıtlarından oluşmaktadır. Yapılan 32 ders saatinin gözlem verileri ile öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları yazıya geçirilerek betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin kazanımlara ve merakı arttırmaya yönelik sorular sorduğu, soruların anlaşılır ve açık bir dille sorulduğu, anlaşılmadığı zaman soruların tekrar sorulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerce öğrencilerin soru sormalarına izin verilmiş ve öğretmenler tarafından sorulan sorular makul bir şekilde yanıtlanmıştır. Öğretmenler tarafından en fazla soru öğrenme-öğretme süreci sırasında sorulmuş, dersin giriş kısmında ise az soru sorulmuştur. Dersin sonuç bölümlerinde de soru sorma davranışı gözlenmiştir.

Budak (2011) “Soru Türlerinin Öğrenmeyi Açıklama Gücü” adlı makalesinde soruların seviyelerine göre öğrenmeye olan etkisini araştırarak eğitimde soru sormanın öneminin altını çizerek bu konuda ortak bir bilincin oluşmasını, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2009-2010 akademik yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi sınıf yönetimi dersine katılan üç öğrenci grubu oluşturmuştur. Her üç grupta da soru-cevap yöntemi ortak olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hatırlamaya yönelik soruların yaklaşık % 31’ini, hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların birlikte kullanımının toplam erişimin yaklaşık % 53’ünü, hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların birlikte işe koşulmasının toplam erişimin yaklaşık % 30’unu açıklayacak düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altun (2010) “Mesleğin İlk Yıllarındaki Öğretmenlerle Deneyimli Öğretmenlerin Soru Sorma Teknikleri Arasındaki Farklar” adlı yüksek lisans tezinde sordukları soru sayısı ve türü, öğrencilerin cevabı için bekledikleri süre ve bu cevaba verdikleri geri dönüt bakımından mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerle deneyimli öğretmenlerin soru sorma teknikleri arasındaki farkları incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Bilkent Üniversitesi

İngiliz Dili Meslek Yüksek Okulu ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi Temel İngilizce Bölümü'nden mesleğinin ilk yıllarında olan beş okutman ile beş deneyimli okutmanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre soru sorma teknikleri açısından mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenler ile deneyimli öğretmenler arasında nicel ve nitel bazı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte eğitim ve deneyimin öğretmenlerin soru sorma teknikleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soru sorma alışkanlıklarının bazısı deneyimle, bazısı ise eğitimle kazanıldığı araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Bektaş ve Şahin (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Soru-Yanıt Tekniğini Kullanım Davranışlarının Analizi” adlı makalelerinde ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin soru sorma davranışlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale ilinde görev yapan 16 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen bilgilerle toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrencilere çoğunlukla hatırlama düzeyinde sorular (%75) sordukları, erkek öğrencilere (%59), başarılı öğrencilere (%57) ve ön sıralarda oturan öğrencilere (%44) daha fazla soru yönelttikleri sonucuna varılmıştır.

Baysen (2006), “Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri” adlı makalesinde 12 ilköğretim öğretmenin birer saatlik dersleri incelenmiştir. Dersler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve derslerin ardından öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Kayıtlar incelenerek öğretmenlerin ders esnasında sorduğu sorular ve öğrencilerin bu sorulara verdiği cevapların düzeyi Bloom Taksonomisi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre sorulan 317 sorunun %56'sı bilgi, %9 kavrama, %26'sı uygulama, %6'sı analiz, %1'i sentez ve %3'ü değerlendirme basamağında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genelde bilgi düzeyinde sorular sormayı tercih ettiği ve verilen cevapların da sorulan soruların düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Geçer (2004), “Temel Eğitim İkinci Kademe Birinci Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinliklerde Soru Sorma Stratejileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans

tezinde öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde sorulardan nasıl yararlandığı ve en verimli şekilde nasıl yararlanabileceği ile ilgili araştırmaya 18 öğretmen ve 690 öğrenci katılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin mevcut uygulamaları, öğrencilere ve öğretmenlere uygulanan anketler, katılımlı gözlem ve dersin işlenmesi sırasında alınan ses kayıtları çözümlenerek tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre soru-cevap yöntemi öğretmenler tarafından yoğun biçimde kullanılan bir öğretim yöntemi olduğu saptanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin soru sorma esnasında sınıfın tümüne hitap etmesi gerektiği, öğrenciye yeteri kadar süre verme gibi hususlara dikkat etmesi ve hatırlama düzeyindeki sorular kadar analiz ve sentez düzeyindeki üst düzey sorulara da yer vermesi gerektiği önerilmiştir.

Baysen, Soylu ve Baysen (2003) “Soru Sorma ve Dinleme Süresi” adlı makalelerinde bekleme süresi ele alınmıştır. 12 öğretmenin birinci dersleri kontrol grubu, ikinci dersleri deney grubunu temsil etmek suretiyle ikişer ders saatleri ses kayıt cihazı ile kaydedilerek veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilere soru yöneltildikten sonra bekleme süreleri arttırıldığında öğrencilerin derse aktif olarak katılım sağladığı, daha çok soru sormak istedikleri, sorulara uzun yanıtlar verdikleri, düşüncelerini açıklamaya daha çok hevesli olmaya başladıkları ve aynı zamanda yalnız öğretmenleriyle değil sınıftaki arkadaşlarıyla da karşılıklı konuşmalar kurabildikleri bir ortam durumuna dönüştüğü yönde sonucuna ulaşmışlardır.

Büyükalan Filiz (2002) “Soru Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi” adlı doktora tezinde sınıf öğretmenlerine teorik olarak verilen soru-cevap yöntemi öğretiminin, öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve teknikleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel yaklaşım içerisinde 20 deney ve 20 kontrol grubu öğretmeni ile sürdürülmüş ve deney grubundaki öğretmenlere 4 gün içerisinde toplam 12 saat süren soru cevap yöntemi üzerine eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere verilen eğitimin soru sorma tekniklerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Akbulut (1999) “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde

ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 1998-1999 öğretim yılında Adana ili Yüreğir ve Seyhan ilçelerindeki üç ilköğretim okulunun her birinde görev yapan 4. ve 5.sınıfların sosyal bilgiler dersine giren 10 öğretmen olmak üzere toplam 30 öğretmen oluşturmaktadır. Sınıflarında gözlemlediği öğretmenlerin ses kayıtlarından ve yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin derslerinde sınıf yönetimiyle ilgili soru sordukları, görev yaptıkları okulların sosyoekonomik seviyesine bakılmaksızın işledikleri konularla ilgili soru sordukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sorulan sorulara cevap bekleme süresinin genellikle 20 saniyenin altında olduğu, kavrama düzeyindeki sorular için 40 saniyeye yakın bekleme süresi verdikleri sonucu elde edilmiştir.

2.3.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Khan ve Inamullah (2011), “A Study of Lower-order and Higher-order Questions at Secondary Level” adlı makalelerinde ilköğretimde eğitim veren öğretmenlerin öğretim sürecinde sordukları soruları Bloom taksonomisine göre incelemişlerdir. Pakistan’ın Peşaver şehrindeki Working Folks Grammar Okulu ve Peshawar Kolejinde çalışan farklı derslerdeki 20 öğretmen rastgele seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sorduğu 267 sorunun %67’si bilgi, %23’ü kavrama, %7’si uygulama, %2’si analiz, %1’i sentez basamağındadır. Değerlendirme basamağında hiç soru bulunmamıştır.

Tienken, Goldberg ve Dirocco (2009), “Questioning the Questions” adlı makalelerinde 2001-2007 okul döneminde New York ve New Jersey’deki 13 okulda görev yapmakta olan 98 öğretmenin düşük ve yüksek seviyeli soruları incelenmiş ve frekansları bulunmuştur. 4 yıl ve daha üzeri deneyimi olan öğretmenlerin sayısı 60, daha az olanların ise 38’dir. İncelenen soru sayısı 2363’tür. Araştırma bulgularına göre üretken soruların %32’si deneyimli öğretmenler tarafından %15’i ise mesleğe yeni başlamış öğretmenler tarafından kullanılmıştır.

Şahin (2007) soruların niteliği, niceliği ve türünün öğrencinin öğrenmesini artırması üzerindeki etkisini incelediği doktora tezinde Amerika’nın Teksas ve Delaware

eyaletlerindeki 7. ve 8.sınıf derslerine giren 33 öğretmenin video ders kayıtları ile öğrencilerin ön ve son başarı puanları kullanılarak analiz etmiştir. Ayrıca çalışmada soruların niteliği, niceliği ve türleri arasında ilişki olup olmadığı araştırılmış ve ardından öğretmenlerin sorgulayıcı ve yönlendirici soruları sorma niyetleri ve onların hangi yollarla soru sorma becerilerini elde ettikleri birebir görüşmelerle ortaya çıkarılmıştır. Nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Öğretmenin deneyimi, kullandıkları kitaplar ve öğretmenin ön hazırlığı gibi bazı değişkenlerin sabit tutulması ile öğretmenlerin kullandıkları sorgulayıcı soruların niteliğinin öğrenci başarısını etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sorgulayıcı ve yönlendirici soruların nitelik ve niceliksel açıdan ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan mülakatlar onların soruları bilinçli olarak kullandıklarını göstermiş olup gözlem ve çalıştay gibi yollarla soru sorma becerilerinin kazanılabileceğini dile getirmiştir.

Şahin, Bullock and Stables (2002) makalelerinde, görüşme ve gözlem teknikleri kullanarak öğretmenlerin soru sorma kullanımı ile ilgili inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya İngiltere'nin batısındaki dört okulda görevli öğretmenler katılmıştır. Öğretmenin kullandığı soruların öğrenci seviyesi, öğretilen konunun içeriği ve sınıf ortamı gibi bazı faktörler tarafından etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Cotton (1989), "Classroom Questioning" adlı makalesinde çeşitli bilimsel dergilerde öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine yapılmış 37 araştırmayı analiz etmiştir. Bu 37 araştırmanın 21 tanesi deneysel veya ilişkisel çalışmadır. Yapmış olduğu analize göre soru sormanın bir öğretme metodu olarak öğretmenler tarafından ikinci sırada ele alındığı ve öğretmenlerin derslerinin %35 ile %50'sini soru sormayla bağlantı kurarak işlediğini tespit etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin etkinliklerde sorduğu soruların yaklaşık olarak %60'ı düşük bilişsel seviyede, %20'si yüksek bilişsel seviyede ve %20'si de yöntemsel olduğu ve çocuklara yüksek bilişsel seviyede sorular sormanın çocuklardan yüksek bilişsel seviyedeki cevaplar almayı sağladığı ifade edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu da çocukların daha fazla kazanıma ulaşmasında yüksek bilişsel seviyeli soruların etkisinin olduğudur.

Alan yazın incelendiğinde öz yeterlilik alanında yapılan çalışmaların genellikle öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeylerini belirlenmesi, öz yeterlilik inancının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, öz yeterlilik inancının mesleki kıdemle ilişkisi ve öz yeterlilik inancının motivasyon, iş doyumunu, öğretim teknolojileri, materyal tasarım vb. etmenlerle olan ilişkilerini içeren çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca öz yeterlilik kavramı, öz yeterlilik algısı, öz yeterlilik inancı, öz-yeterlik gibi çeşitli şekillerde araştırmalarda kullanıldığı alan yazı incelendiğinde göze çarpmaktadır. Soru sorma teknikleri ile ilgili araştırmalara bakıldığında ise araştırmaların genelde öğretmenlerin sınıf içi ders süreçlerinde soru sorma davranışları, öğretmenlerin yazılı sınavlarında sormuş olduğu sorular ve ders kitaplarındaki sorular ve bu soruların düzeyleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasındaki ilişkiyi içeren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın önemli ve özgün olduğu düşünülmekte ve dolayısıyla da alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nicel tarama modelindedir.

Nicel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Çoğu araştırmalarda hem tekil hem de ilişkisel taramalara olanak verecek düzenlemelere gidilir (Karasar, 2007, s. 79). Araştırmanın modeli genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli olup bununla iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin derecesini belirleme amaçlanmaktadır. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer (Karasar, 2007; Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü'nden alınan veriye göre 2018-2019 eğitim öğretim yılında Van ili merkez Edremit, İpekyolu, Tuşba ilçelerinde çalışan 1742 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan sınıf öğretmenleri arasından olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden gelişigüzel örnekleme yoluyla seçilen 438 sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu tür örnekleme, araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir. (Arlı ve Nazik, 2001, s.75).

Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	282	64.4
	Erkek	156	35.6
	Toplam	438	100.0
Yaş	20-30	136	31.1
	31-40	193	44.1
	41-50	71	16.2
	51 ve üzeri	38	8.6
	Toplam	438	100.0
Mesleki kıdem	0-5 yıl	123	28.1
	6-10 yıl	151	34.5
	11-15 yıl	55	12.6
	16-20 yıl	44	10.0
	21-25 yıl	39	8.9
	26 ve üzeri	26	5.9
Toplam	438	100.0	
Sınıftaki öğrenci sayısı	10-15	29	6.6
	16-20	54	12.3
	21-25	145	33.1
	26-30	110	25.1
	31-35	79	18.1
	36 ve üzeri	21	4.8
Toplam	438	100.0	
Okuttuğu sınıf	1.sınıf	96	21.9
	2.sınıf	117	26.7
	3.sınıf	130	29.7
	4.sınıf	95	21.7
	Toplam	438	100.0

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin;

Cinsiyetlerine bakıldığında, 282’si (%64.4) kadın, 156’sı(%35.6) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Yaşlarına bakıldığında, 20-30 yaş aralığında 136 (%31.1), 31-40 yaş aralığında 193 (%44.1), 41-50 yaş aralığında 71 (%16.2), 51 ve üzeri yaş aralığında 38 (% 8.6) kişi bulunmaktadır.

Mesleki kıdemlerine bakıldığında 0-5 yıl kıdem aralığında 123 (%28.1), 6-10 yıl kıdem aralığında 151 (%34.5), 11-15 yıl kıdem aralığında 55 (%12.6), 16-20 yıl kıdem aralığında 44 (%10.0), 21-25 yıl kıdem aralığında 39 (%8.9), 26 ve üzeri yıl kıdem aralığında 26 (%5.9) kişi bulunmaktadır.

Okuttukları sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına bakıldığında, 10-15 aralığında öğrencisi olan 29 (%6.6), 16-20 aralığında öğrencisi olan 54 (%12.3), 21-25 aralığında öğrencisi olan 145 (%33.1), 26-30 aralığında öğrencisi olan 110 (%25.1), 31-35 aralığında öğrencisi olan 79 (%18.1), 36 ve üzeri aralığında öğrencisi olan 21(%4.8) kişi bulunmaktadır.

Okuttukları sınıf seviyelerine bakıldığında ise, 1.sınıf'ı 96 (%21.9), 2.sınıf'ı 117 (%26.7), 3.sınıf'ı 130 (%29.7), 4.sınıf'ı 95 (%21.7) öğretmen okutmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Teorik kısımda literatür tarama metodu kullanılmış olup, araştırmanın uygulama kısmında ise veri toplama aracı olarak ölçekler kullanılmıştır. Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar (1) Kişisel Bilgiler (2) Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve (3) Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği'dir.

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanan; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okutulan sınıfın öğrenci sayısı, okutulan sınıf seviyesi gibi kişisel özellikleri belirlemek için oluşturulmuştur.

3.3.1 Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

“Öğretmen öz yeterlilik ölçeği” (Teacher’s sense of efficacy scale- TSES) Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olup likert tipindedir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek, (1) öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik (8 madde), (2) öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik (8 madde) ve (3) sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik (8 madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır (toplam 24 madde). Ölçeğin Türkçe’ye

uyarlanması amacıyla Türkiye'deki 6 üniversitenin Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 628 öğrenciden oluşan bir örneklem ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler AMOS programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda TLI ve CFI değerleri .95'ten yüksek bulunmuş, RMSEA değeri .065 olarak bulunmuştur. Bu değerler modelin fit ettiğini yani uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca ölçüm güvenilirliğine ilişkin olarak her alt ölçeğin Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğe ait alfa güvenilirlik katsayıları öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik boyutunda .82; öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik boyutunda .86 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik boyutunda .84'tür (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005, s. 74-81). Ölçeğin orijinali 3 alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutları oluşturan maddeler şu şekildedir;

- Öğrenci katılımında yeterlilik : 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ve 22. maddeler,
- Öğretimsel stratejilerde yeterlilik : 7, 10, 11, 17, 18, 20,23 ve 24. maddeler,
- Sınıf yönetiminde yeterlilik : 3, 5, 8, 13, 15,16, 19 ve 21. maddeler.

Ölçekteki maddeler

(1) Yetersiz (1,00-1,79),

(2) Çok az yeterli (1,80-2,59),

(3) Biraz yeterli (2,60-3,39),

(4) Oldukça yeterli (3,40-4,19),

(5) Çok yeterli (4,20-5,00) şeklinde beşli derecelenmiş olup puan aralık değerleri kullanılmıştır.

Çalık, Koşar, Kılınç ve Er (2013, s.7) yaptıkları çalışmada ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısını hesaplamışlardır. Ölçeğin 3 alt boyutu için de Cronbach's Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçek için ise Cronbach's Alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Özsoy'un (2017, s.113) yaptığı çalışmada ise ölçeğin 3 alt boyutu için Cronbach's Alpha değeri .85 , tüm ölçek için ise Cronbach's Alpha katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2 Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği

“Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği” (SİSSTÖ) Büyükalan Filiz, Çelik ve Toraman (2018) tarafından geliştirilmiş olup likert tipindedir. SİSSTÖ beş faktörden (boyut) oluşmaktadır. Motivasyon (M) beş maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha değeri 0,881 olarak saptanmıştır. Sorulan Soruların Teknik Özellikleri (SSTÖ) beş maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alfa değeri 0,853’tür. Sorulardan Yararlanma Sıklığı (SYS) dört maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alfa değeri 0,738 olarak saptanmıştır. Soru Dönüt İlişkisi (SDİ) üç maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alfa değeri 0,785 olarak saptanmıştır. Bir Değerlendirme Aracı Olarak Soru (BDAOS) üç maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alfa değeri 0,701 olarak saptanmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak saptanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık ve güvenilirlik katsayısına göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyükalan Filiz, Çelik ve Toraman, 2018, s. 206-207). Ölçek 5 alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutları oluşturan maddeler şu şekildedir;

- Motivasyon ile ilgili maddeler: 1, 2, 3, 4 ve 5
- Sorulan soruların teknik özellikleri ile ilgili maddeler: 6, 7, 8, 9 ve 10
- Sorulardan yararlanma sıklığı ile ilgili maddeler: 11, 12, 13 ve 14
- Soru dönüt ilişkisi ile ilgili maddeler: 15, 16 ve 17
- Bir değerlendirme aracı olarak soru ile ilgili maddeler: 18, 19 ve 20

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri toplanmaya başlanılmadan önce anketlerin uygulanması için 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmıştır. “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği” araştırmacı tarafından Van ili merkez Edremit, İpekyolu, Tuşba ilçelerinde görev yapan 438 sınıf öğretmenine dağıtılmış ve belirli bir süre sonra toplanmıştır. Araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine ölçeklerin nasıl doldurulması

gerektiği hakkında 6n bilgilendirme yapılmış, uygulama yapmadan 6nce bu 6alışmanın bilimsel bir araştırma i6in kullanılacağı, cevapların gizli tutulacağı ve verilen cevapların doğruluğunun 6alışmanın doğru sonu6lara ulaşabilmek a6ısından 6nemli olduğu vurgulanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

6alışmada elde edilen veriler değerlendirilirken, istatistiksel analizler i6in SPSS 18.0 programı kullanılmıştır. 6alışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, y6zde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Verilerin 66z6mlenmesi aşamasında ise; verilerin normal dağılım g6sterip g6stermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testleri ile test edilmiştir. Veriler normal dağılmadığı i6in ($p \leq 0,05$) analizlerde non-parametrik testler tercih edilmiştir. Test araştırmaya katılan sınıf 6đretmenlerinin 6z yeterlik algılarının ve sınıf i6i ders işleme s6recindeki soru sorma tekniklerinin cinsiyete g6re farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi i6in Mann Whitney U Testi, yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, okuttukları sınıf seviyesine g6re farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi i6in ise Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Sınıf 6đretmenlerinin 6z yeterlik algıları ile sınıf i6i ders işleme s6recindeki soru sorma teknikleri arasındaki ilişki Spearman Korelasyon Analizi ile belirlenmiştir. Yapılan istatistik 66z6mlmelerde anlamlılık d6zeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir. Bulgular ve bunlara ait sonuçlar, araştırmanın alt amaçlarına uygun bir sıra ile tablolar halinde, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına Yönelik Bulgular

Bu alt bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin önce genel olarak öz yeterlilik algılarının nasıl olduğu özetlenmiş, daha sonra ise bu algıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve okuttukları sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

4.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına Yönelik Bulgular

Tablo 4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	\bar{X}	<i>Ss</i>	Düzye
Öğrenci katılımında yeterlilik	3,87	0,49	Yüksek
Öğretimsel stratejilerde yeterlilik	3,94	0,44	Yüksek
Sınıf yönetiminde yeterlilik	3,95	0,51	Yüksek

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere öz yeterlilik ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik puanlarına alt boyutlar bazında bakıldığında sınıf yönetiminde yeterlik boyutu $\bar{X} = 3,95$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya, öğrenci katılımında yeterlik boyutu ise $\bar{X} = 3,87$ ile en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretimsel stratejilerde yeterlik boyutu $\bar{X} = 3,94$ olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımında yeterlilik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlilik algılarının oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algularının Cinsiyete Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algularının Cinsiyete Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Mann Withney U-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	Mann-Whitney U	p
Öğrenci katılımında yeterlilik	Kadın	282	3,87	,48	21614,500	,763
	Erkek	156	3,86	,49		
Öğretimsel stratejilerde yeterlilik	Kadın	282	3,94	,46	21599,000	,753
	Erkek	156	3,94	,42		
Sınıf yönetiminde yeterlilik	Kadın	282	3,94	,53	21946,000	,968
	Erkek	156	3,98	,46		

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrenci katılımına, öğretimsel stratejilere ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

4.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algularının Yaşlarına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algularının Yaşlarına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Yaş aralığı	N	\bar{X}	S.s	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğrenci katılımında yeterlilik	20-30 (1)	136	3,73	,55	19,397	,000*	*1 ile 2 *1 ile 4
	31-40 (2)	193	3,91	,43			
	41-50 (3)	71	3,90	,46			
	51 ve üstü (4)	38	4,09	,40			
Öğretimsel stratejilerde yeterlilik	20-30 (1)	136	3,84	,48	18,881	,000*	*1 ile 2 *1 ile 4 *2 ile 4 *3 ile 4
	31-40 (2)	193	3,97	,42			
	41-50 (3)	71	3,94	,43			
	51 ve üstü (4)	38	4,14	,31			
Sınıf yönetiminde yeterlilik	20-30 (1)	136	3,86	,57	14,859	,002*	*1 ile 2 *1 ile 4 *3 ile 4
	31-40 (2)	193	4,00	,47			
	41-50 (3)	71	3,88	,49			
	51 ve üstü (4)	38	4,15	,38			

* $p<0.05$

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları ile yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda; öğrenci katılımı puanlarının yaş aralığı değişkenine göre grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı olduğu görülür ($x^2=19,397$; $p<0.05$), öğretimsel stratejilerde yeterlilik puanlarının yaş aralığı değişkenine göre grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=18,881$; $p<0.05$) ve sınıf yönetiminde yeterlik puanlarının yaş aralığı değişkenine göre grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlıdır ($x^2=14,859$; $p<0.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı Post-Hoc analizlere geçilmiştir.

Tablo 4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Grupları Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Levene Testi ve Post-Hoc Teknikleri

	Levene Statistic	df1	df2	p	Post-Hoc Metot
Öğrenci katılımında yeterlilik	4,406	3	434	,005	Tamhane
Öğretimsel stratejilerde yeterlilik	1,325	3	434	,266	LSD
Sınıf yönetiminde yeterlilik	2,195	3	434	,088	LSD

Tablo 4.4'te hangi tekniğin tercih edileceğine karar verilirken öncelikle varyans homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu öğretimsel stratejilerde yeterlik ($L=1,325$, $p>0.05$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($L=2,195$, $p>0.05$) alt boyutlarında LSD testi, varyansın heterojen olduğu öğrenci katılımında yeterlik ($L=4,406$, $p<0.05$) alt boyutunda ise Tamhane testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Grupları Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Testleri Sonuçları

	Bölümler (I)	Bölümler (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p
Öğrenci katılımında yeterlilik	20-30	31-40	-,17934*	,05683	,011
		41-50	-,17531	,07226	,094
		51 ve üzeri	-,36600*	,08071	,000
	31-40	20-30	,17934*	,05683	,011
		41-50	,00403	,06279	1,000
		51 ve üzeri	-,18666	,07235	,073
	41-50	20-30	,17531	,07226	,094
		31-40	-,00403	,06279	1,000
		51 ve üzeri	-,19070	,08502	,154
	51 ve üzeri	20-30	,36600*	,08071	,000
		31-40	,18666	,07235	,073
		41-50	,19070	,08502	,154
Öğretimsel stratejilerde yeterlilik	20-30	31-40	-,13613*	,04871	,005
		41-50	-,09930	,06370	,120
		51 ve üzeri	-,30742*	,07983	,000
	31-40	20-30	,13613*	,04871	,005
		41-50	,03683	,06039	,542
		51 ve üzeri	-,17129*	,07721	,027
	41-50	20-30	,09930	,06370	,120
		31-40	-,03683	,06039	,542
		51 ve üzeri	-,20812*	,08745	,018
	51 ve üzeri	20-30	,30742*	,07983	,000
		31-40	,17129*	,07721	,027
		41-50	,20812*	,08745	,018
Sınıf yönetiminde yeterlilik	20-30	31-40	-,14175*	,05606	,012
		41-50	-,02167	,07332	,768
		51 ve üzeri	-,28918*	,09189	,002

Bölümler (I)	Bölümler (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p
31-40	20-30	,14175*	,05606	,012
	41-50	,12008	,06951	,085
	51 ve üzeri	-,14743	,08887	,098
41-50	20-30	,02167	,07332	,768
	31-40	-,12008	,06951	,085
	51 ve üzeri	-,26751*	,10065	,008
51 ve üzeri	20-30	,28918*	,09189	,002
	31-40	,14743	,08887	,098
	41-50	,26751*	,10065	,008

Tablo 4.5'te tamamlayıcı Post-Hoc analizler sonucunda alt boyutlara yönelik farklılık incelendiğinde öğrenci katılımında yeterlilik alt boyutuyla yaş değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın 20-30 ile 31-40 yaş grupları arasında 31-40 yaş grubu lehine; 20-30 ile 51 yaş ve üzeri gruplar arasında 51 yaş üzeri grubu lehine; öğretimsel stratejilerde yeterlilik alt boyutuyla yaş değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın 20-30 ile 31-40 yaş grupları arasında 31-40 yaş grubu lehine; 20-30, 31-40, 41-50 ve 51 yaş ve üzeri gruplar arasında 51 yaş üzeri grubu lehine; sınıf yönetiminde yeterlilik alt boyutuyla yaş değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın 20-30 ile 31-40 yaş grupları arasında 31-40 yaş grubu lehine; 20-30, 41-50 ve 51 yaş üzeri gruplar arasında 51 yaş ve üzeri grubu lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.1.4 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algularının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Mesleki kıdem aralığı	N	\bar{X}	S. s	χ^2	p	Anlamlı Fark	
Öğrenci katılımında yeterlilik	0-5 yıl (1)	123	3,71	,55	21,455	,001*	*1 ile 4 *1 ile 6
	6-10 yıl (2)	151	3,87	,45			
	11-15 yıl (3)	55	3,94	,52			
	16-20 yıl (4)	44	3,99	,33			
	21-25 yıl (5)	39	3,95	,42			
	26 ve üzeri (6)	26	4,05	,39			
Öğretimsel stratejilerde yeterlilik	0-5 yıl (1)	123	3,83	,49	15,866	,007*	*1 ile 2 *1 ile 3 *1 ile 4 *1 ile 5 *1 ile 6
	6-10 yıl (2)	151	3,95	,45			
	11-15 yıl (3)	55	3,97	,45			
	16-20 yıl (4)	44	4,07	,28			
	21-25 yıl (5)	39	3,99	,40			
	26 ve üzeri (6)	26	4,08	,30			
Sınıf yönetiminde yeterlilik	0-5 yıl (1)	123	3,84	,59	9,137	,104	Yok
	6-10 yıl (2)	151	3,98	,49			
	11-15 yıl (3)	55	4,01	,52			
	16-20 yıl (4)	44	3,97	,35			
	21-25 yıl (5)	39	4,05	,47			
	26 ve üzeri (6)	26	4,04	,35			

*p<0.05

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından; öğrenci katılımı puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlıdır ($\chi^2=21,455$; $p<0.05$), öğretimsel stratejilerde yeterlilik puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=15,866$; $p<0.05$) ve sınıf yönetiminde yeterlilik puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=9,137$; $p>0.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı Post-Hoc analizlere geçilmiştir.

Tablo 4.7 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Levene Testi ve Post-Hoc Teknikleri

	Levene Statistic	df1	df2	p	Post-Hoc Metot
Öğrenci katılımında yeterlilik	2,738	5	432	,019	Tamhane
Öğretimsel stratejilerde yeterlilik	1,068	5	432	,377	LSD

Tablo 4.7’de hangi tekniğin tercih edileceğine karar verilirken öncelikle varyans homojenliği denetlenmiş, varyansın heterojen olduğu öğrenci katılımında yeterlik ($L=2,738$, $p<0.05$) alt boyutunda Tamhane testi, varyansın homojen olduğu öğretimsel stratejilerde yeterlilik ($L=1,068$, $p>0.05$) alt boyutunda ise LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Testleri Sonuçları

	Bölümler (I)	Bölümler (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p
Öğrenci katılımında yeterlilik	0-5 yıl	6-10 yıl	-,16686	,06189	,107
		11-15 yıl	-,23359	,08640	,113
		16-20 yıl	-,28700*	,07064	,001
		21-25 yıl	-,24461	,08357	,064
		26 ve üzeri	-,34557*	,09192	,007
	6-10 yıl	0-5 yıl	,16686	,06189	,107
		11-15 yıl	-,06674	,07960	1,000
		16-20 yıl	-,12015	,06213	,580
		21-25 yıl	-,07775	,07651	,996
		26 ve üzeri	-,17871	,08556	,488
	11-15 yıl	0-5 yıl	,23359	,08640	,113
		6-10 yıl	,06674	,07960	1,000
		16-20 yıl	-,05341	,08658	1,000
		21-25 yıl	-,01101	,09742	1,000
		26 ve üzeri	-,11198	,10467	,994
	16-20 yıl	0-5 yıl	,28700*	,07064	,001
		6-10 yıl	,12015	,06213	,580
		11-15 yıl	,05341	,08658	1,000
		21-25 yıl	,04240	,08375	1,000
		26 ve üzeri	-,05857	,09209	1,000
21-25 yıl	0-5 yıl	,24461	,08357	,064	
	6-10 yıl	,07775	,07651	,996	
	11-15 yıl	,01101	,09742	1,000	
	16-20 yıl	-,04240	,08375	1,000	
	26 ve üzeri	-,10096	,10234	,997	
26 ve üzeri	0-5 yıl	,34557*	,09192	,007	
	6-10 yıl	,17871	,08556	,488	
	11-15 yıl	,11198	,10467	,994	
	16-20 yıl	,05857	,09209	1,000	
	21-25 yıl	,10096	,10234	,997	

Bölümler (I)	Bölümler (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p
0-5 yıl	6-10 yıl	-,12328*	,05306	,021
	11-15 yıl	-,14196*	,07086	,046
	16-20 yıl	-,23912*	,07674	,002
	21-25 yıl	-,16096*	,08028	,046
	26 ve üzeri	-,25551*	,09430	,007
6-10 yıl	0-5 yıl	,12328*	,05306	,021
	11-15 yıl	-	,06880	,786
	16-20 yıl	-,11584	,07484	,122
	21-25 yıl	-,03768	,07847	,631
	26 ve üzeri	-,13223	,09276	,155
11-15 yıl	0-5 yıl	,14196*	,07086	,046
	6-10 yıl	,01868	,06880	,786
	16-20 yıl	-,09716	,08836	,272
	21-25 yıl	-,01900	,09145	,836
	26 ve üzeri	-,11355	,10397	,275
16-20 yıl	0-5 yıl	,23912*	,07674	,002
	6-10 yıl	,11584	,07484	,122
	11-15 yıl	,09716	,08836	,272
	21-25 yıl	,07816	,09608	,416
	26 ve üzeri	-,01639	,10806	,880
21-25 yıl	0-5 yıl	,16096*	,08028	,046
	6-10 yıl	,03768	,07847	,631
	11-15 yıl	,01900	,09145	,836
	16-20 yıl	-,07816	,09608	,416
	26 ve üzeri	-,09455	,11061	,393
26 ve üzeri	0-5 yıl	,25551*	,09430	,007
	6-10 yıl	,13223	,09276	,155
	11-15 yıl	,11355	,10397	,275
	16-20 yıl	,01639	,10806	,880
	21-25 yıl	,09455	,11061	,393

Öğretimsel
Stratejilerde Yeterlilik
LSD

Tablo 4.8’de Tamamlayıcı Post-Hoc analizler sonucunda alt boyutlara yönelik farklılık incelendiğinde öğrenci katılımında yeterlik alt boyutuyla mesleki kıdem değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın 0-5 ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine; 0-5 ile 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 26 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar lehine; öğretimsel

stratejilerde yeterlilik alt boyutuyla mesleki kıdem değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın 0-5 ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine; 0-5 ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine; 0-5 ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine; 0-5 ile 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine; 0-5 ile 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.1.5 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Okutulan Sınıf Mevcudu Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.9 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Okutulan Sınıf Mevcudu Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu Aralığı	N	\bar{X}	S. s	χ^2	p	
Öğrenci katılımında yeterlilik	10-15	29	3,86	,56	10,522	,062
	16-20	54	3,78	,43		
	21-25	145	3,84	,45		
	26-30	110	3,86	,54		
	31-35	79	3,98	,43		
	36 ve üzeri	21	3,87	,61		
Öğretimsel stratejilerde yeterlilik	10-15	29	3,94	,45	10,508	,062
	16-20	54	3,92	,36		
	21-25	145	3,92	,40		
	26-30	110	3,91	,51		
	31-35	79	4,03	,40		
	36 ve üzeri	21	3,95	,64		
Sınıf yönetiminde yeterlilik	10-15	29	3,82	,47	6,242	,283
	16-20	54	3,91	,47		
	21-25	145	3,96	,47		
	26-30	110	3,98	,53		
	31-35	79	4,00	,54		
	36 ve üzeri	21	3,89	,63		

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından; öğrenci katılımında yeterlilik ($\chi^2=10,522$;

$p>0.05$), öğretimsel stratejilerde yeterlilik ($x^2=10,508$; $p>0.05$) ve sınıf yönetiminde yeterlilik ($x^2=6,242$; $p>0.05$) puanlarının okutulan sınıf mevcudu sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.1.6 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.10 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S. s	χ^2	p
Öğrenci katılımında yeterlilik	1.sınıf	96	3,85	,54	1,151	,765
	2.sınıf	117	3,83	,50		
	3.sınıf	130	3,90	,42		
	4.sınıf	95	3,87	,49		
Öğretimsel stratejilerde yeterlilik	1.sınıf	96	3,94	,47	,298	,960
	2.sınıf	117	3,92	,49		
	3.sınıf	130	3,96	,37		
	4.sınıf	95	3,94	,46		
Sınıf yönetiminde yeterlilik	1.sınıf	96	3,96	,51	,360	,948
	2.sınıf	117	3,93	,55		
	3.sınıf	130	3,97	,44		
	4.sınıf	95	3,96	,54		

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından; öğrenci katılımında yeterlilik ($x^2=1,151$; $p>0.05$), öğretimsel stratejilerde yeterlilik ($x^2=,298$; $p>0.05$) ve sınıf yönetiminde yeterlilik ($x^2=,360$; $p>0.05$) puanlarının okutulan sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Tekniklerine Yönelik Bulgular

Bu alt bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin önce genel olarak sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğu özetlenmiş, daha sonra ise bu görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve okuttukları sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

4.2.1 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Durumuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.11 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	\bar{X}	S.s	Düzye
Motivasyon	3,87	0,62	Yüksek
Soruların teknik özellikleri	3,17	0,54	Orta
Yararlanma sıklığı	3,56	0,60	Yüksek
Dönüt ilişkisi	3,65	0,66	Yüksek
Değerlendirme aracı	3,06	0,60	Orta

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri ölçeği beş alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçeğe ait puanlarına alt boyutlar bazında bakıldığında motivasyon boyutu $\bar{X} = 3,87$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya, değerlendirme aracı boyutu ise $\bar{X} = 3,06$ ile en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Soruların teknik özellikleri boyutu $\bar{X} = 3,17$, yararlanma sıklığı boyutu $\bar{X} = 3,56$, dönüt ilişkisi $\bar{X} = 3,65$ aritmetik ortalama olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin motivasyon, sorulardan yararlanma sıklığı, soru dönüt ilişkisi ile ilgili görüşleri yüksek, soruların teknik özellikleri ve soruları bir değerlendirme aracı olarak algılamaları ile ilgili görüşleri orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.12 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Tekniklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Mann Withney U-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S. s	Mann-Whitney U	p
Motivasyon	Kadın	282	3,90	,61	20444,000	,218
	Erkek	156	3,82	,62		
Soruların teknik özellikleri	Kadın	282	3,17	,54	21896,000	,937
	Erkek	156	3,17	,55		
Yararlanma sıklığı	Kadın	282	3,58	,57	20465,000	,223
	Erkek	156	3,51	,66		
Dönüt ilişkisi	Kadın	282	3,65	,65	21679,000	,800
	Erkek	156	3,65	,67		
Değerlendirme aracı	Kadın	282	3,05	,57	21752,500	,846
	Erkek	156	3,07	,65		

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerine ilişkin motivasyona, soruların teknik özelliklerine, yararlanma sıklığına, dönüt ilişkisine ve değerlendirme aracılığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

4.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Tekniklerinin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.13 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Yaş aralığı	N	\bar{X}	S. s	χ^2	P	Anlamlı Fark
Motivasyon	20-30(1)	136	3,83	,64	2,077	,557	Yok
	31-40(2)	193	3,88	,59			
	41-50(3)	71	3,88	,64			
	51 ve üzeri(4)	38	3,96	,63			
Soruların teknik özellikleri	20-30(1)	136	3,05	,51	8,017	,046*	*1-2 *1-3 *1-4
	31-40(2)	193	3,19	,53			
	41-50(3)	71	3,28	,58			
	51 ve üzeri(4)	38	3,25	,55			

	Yaş aralığı	N	\bar{X}	S. s	χ^2	p	Anamlı Fark
Yararlanma sıklığı	20-30(1)	136	3,52	,71	4,338	,227	Yok
	31-40(2)	193	3,54	,53			
	41-50(3)	71	3,58	,56			
	51 ve üzeri (4)	38	3,77	,61			
Dönüt ilişkisi	20-30(1)	136	3,60	,72	3,330	,343	Yok
	31-40(2)	193	3,63	,60			
	41-50(3)	71	3,70	,67			
	51 ve üzeri(4)	38	3,81	,67			
Değerlendirme aracı	20-30(1)	136	3,01	,58	15,500	,001*	*1-4
	31-40(2)	193	2,99	,57			*2-3
	41-50(3)	71	3,15	,65			*2-4
	51 ve üzeri(4)	38	3,39	,62			*3-4

*p<0.05

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri ölçeğinin alt boyutlarından; motivasyon puanlarının yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,077$; $p>0.05$), yararlanma sıklığı puanlarının yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,338$; $p>0.05$), dönüt ilişkisi puanlarının yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,330$; $p>0.05$). Soruların teknik özellikleri puanlarının yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,017$; $p<0.05$), değerlendirme aracı puanlarının yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur

($\chi^2=15,500$; $p<0.05$) Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı Post-Hoc analizlere geçilmiştir.

Tablo 4. 14 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Levene's Testi ve Post-Hoc Teknikleri

	Levene Statistic	df1	df2	p	Post-Hoc Metot
Soruların teknik özellikleri	,912	3	434	,435	LSD
Değerlendirme aracı	,578	3	434	,630	LSD

Tablo 4.14'te hangi tekniğin tercih edileceğine karar verilirken öncelikle varyans homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu soruların teknik özellikleri ($L=,912$, $p>0.05$) ve değerlendirme aracı ($L=,578$, $p>0.05$) alt boyutlarında LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.15 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Testleri Sonuçları

	Bölümler (I)	Bölümler (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p
Soruların teknik özellikleri		31-40	-,13523*	,06000	,025
	20-30	41-50	-,22164*	,07847	,005
		51 ve üzeri	-,19822*	,09834	,044
LSD	31-40	20-30	,13523*	,06000	,025
		41-50	-,08642	,07439	,246
		51 ve üzeri	-,06299	,09512	,508
	41-50	20-30	,22164*	,07847	,005
		31-40	,08642	,07439	,246
		51 ve üzeri	,02342	,10772	,828
51 ve üzeri	20-30	,19822*	,09834	,044	
	31-40	,06299	,09512	,508	
		41-50	-,02342	,10772	,828

	Bölümler (I)	Bölümler (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p	
Değerlendirme aracı	20-30	31-40	,02434	,06642	,714	
		41-50	-,13798	,08687	,113	
		51 ve üzeri	-,38248*	,10886	,000	
	31-40	20-30	-,02434	,06642	,714	
		41-50	-,16232*	,08235	,049	
		51 ve üzeri	-,40683*	,10529	,000	
	LSD	41-50	20-30	,13798	,08687	,113
			31-40	,16232*	,08235	,049
			51 ve üzeri	-,24450*	,11925	,041
		51 ve üzeri	20-30	,38248*	,10886	,000
			31-40	,40683*	,10529	,000
			41-50	,24450*	,11925	,041

*p<0.05

Tablo 4.15'te tamamlayıcı Post-Hoc analizler sonucunda alt boyutlara yönelik farklılık incelendiğinde soruların teknik özellikleri alt boyutuyla yaş değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın 20-30 ile 31-40 yaş grupları arasında 31-40 yaş grubu lehine; 20-30 ile 41-50 yaş grupları arasında 41-50 yaş grubu lehine; 20-30 ile 51 yaş ve üzeri gruplar arasında 51 yaş üzeri grubu lehine; değerlendirme aracı alt boyutuyla yaş değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın 20-30, 31-40, 41-50 ve 51 üzeri yaş grupları arasında 51 ve üzeri yaş grubu lehine; 31-40 ile 41-50 yaş grupları arasında 41-50 yaş grubu lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.2.4 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.16 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem Aralığı	N	\bar{X}	S. s	χ^2	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	0-5 yıl (1)	123	3,85	,64	6,708	,243	Yok
	6-10 yıl (2)	151	3,90	,57			
	11-15 yıl (3)	55	3,76	,69			
	16-20 yıl (4)	44	4,03	,61			
	21-25 yıl (5)	39	3,79	,55			
	26 ve üzeri (6)	26	3,92	,66			
Soruların teknik özellikleri	0-5 yıl (1)	123	3,03	,48	10,070	,073	Yok
	6-10 yıl (2)	151	3,20	,53			
	11-15 yıl (3)	55	3,19	,58			
	16-20 yıl (4)	44	3,30	,54			
	21-25 yıl (5)	39	3,27	,68			
	26 ve üzeri (6)	26	3,22	,40			
Yararlanma sıklığı	0-5 yıl (1)	123	3,52	,72	6,192	,288	Yok
	6-10 yıl (2)	151	3,50	,54			
	11-15 yıl (3)	55	3,60	,52			
	16-20 yıl (4)	44	3,57	,59			
	21-25 yıl (5)	39	3,68	,58			
	26 ve üzeri (6)	26	3,75	,57			
Dönüt ilişkisi	0-5 yıl (1)	123	3,69	,73	6,174	,290	Yok
	6-10 yıl (2)	151	3,59	,59			
	11-15 yıl (3)	55	3,55	,67			
	16-20 yıl (4)	44	3,66	,64			
	21-25 yıl (5)	39	3,70	,66			
	26 ve üzeri (6)	26	3,86	,60			
Değerlendirme aracı	0-5 yıl (1)	123	2,97	,58	14,873	,011*	*1 ile 5 *1 ile 6 *2 ile 5 *3 ile 5
	6-10 yıl (2)	151	3,00	,58			
	11-15 yıl (3)	55	3,05	,58			
	16-20 yıl (4)	44	3,12	,67			
	21-25 yıl (5)	39	3,35	,67			
	26 ve üzer(6)	26	3,24	,54			

*p<0.05

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri ölçeğinin alt boyutlarından; motivasyon puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,708$; $p>0.05$), soruların teknik özellikleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=10,070$; $p>0.05$), yararlanma sıklığı puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,192$; $p>0.05$), dönüt ilişkisi puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,174$; $p>0.05$). Değerlendirme aracı puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=14,873$; $p<0.05$) Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı Post-Hoc analizlere geçilmiştir.

Tablo 4.17 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeği Alt Boyutlarından Değerlendirme Aracının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Levene’s Testi ve Post-Hoc Tekniği

	Levene Statistic	df1	df2	p	Post-Hoc Metot
Değerlendirme aracı	,483	5	432	,789	LSD

Tablo 4.17’de hangi tekniğin tercih edileceğine karar verilirken öncelikle varyans homojenliği denetlenmiş, varyansın homojen olduğu değerlendirme aracı ($L=,483$, $p>0.05$) alt boyutunda LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuç Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeği Alt Boyutunun Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD testi

	Bölümler (I)	Bölümler (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p
Değerlendirme aracı	0-5 yıl	6-10 yıl	-,03202	,07230	,658
		11-15 yıl	-,08436	,09656	,383
		16-20 yıl	-,15102	,10457	,149
		21-25 yıl	-,38024*	,10939	,001
		26 ve üzeri yıl	-,27340*	,12849	,034
	6-10 yıl	0-5 yıl	,03202	,07230	,658
		11-15 yıl	-,05234	,09375	,577
		16-20 yıl	-,11900	,10198	,244
		21-25 yıl	-,34822*	,10692	,001
		26 ve üzeri yıl	-,24138	,12640	,057
	11-15 yıl	0-5 yıl	,08436	,09656	,383
		6-10 yıl	,05234	,09375	,577
		16-20 yıl	-,06667	,12040	,580
		21-25 yıl	-,29588*	,12461	,018
		26 ve üzeri yıl	-,18904	,14168	,183
	16-20 yıl	0-5 yıl	,15102	,10457	,149
		6-10 yıl	,11900	,10198	,244
		11-15 yıl	,06667	,12040	,580
		21-25 yıl	-,22922	,13092	,081
		26 ve üzeri yıl	-,12238	,14725	,406
21-25 yıl	0-5 yıl	,38024*	,10939	,001	
	6-10 yıl	,34822*	,10692	,001	
	11-15 yıl	,29588*	,12461	,018	
	16-20 yıl	,22922	,13092	,081	
	26 ve üzeri yıl	,10684	,15072	,479	
26 ve üzeri yıl	0-5 yıl	,27340*	,12849	,034	
	6-10 yıl	,24138	,12640	,057	
	11-15 yıl	,18904	,14168	,183	
	16-20 yıl	,12238	,14725	,406	
	21-25 yıl	-,10684	,15072	,479	

Tablo 4.18’te tamamlayıcı Post-Hoc analiz sonucunda değerlendirme aracı alt boyutuna yönelik farklılık incelendiğinde değerlendirme aracı alt boyutuyla mesleki kıdem değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın 0-5 yıl ile 21-25 yıl mesleki kıdem grupları arasında 21-25 yıl mesleki kıdem lehine, 0-5 yıl ile 26 ve üzeri yıl mesleki kıdem grupları arasında 26 ve üzeri yıl mesleki kıdem grubu lehine, 6-10, 11-15 ve 21-25 yıl mesleki kıdem grupları arasında 21-25 yıl mesleki kıdem grubu lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.2.5 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Okutulan Sınıf Mevcudu Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.19 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecinde Yararlandıkları Soru Sorma Tekniklerinin Okutulan Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S. s	χ^2	p
Motivasyon	10-15	29	4,05	,75	5,675	,339
	16-20	54	3,83	,59		
	21-25	145	3,87	,63		
	26-30	110	3,81	,57		
	31-35	79	3,91	,59		
	36 ve üzeri	21	3,93	,71		
Soruların teknik özellikleri	10-15	29	3,26	,53	5,098	,404
	16-20	54	3,12	,46		
	21-25	145	3,20	,59		
	26-30	110	3,13	,52		
	31-35	79	3,22	,53		
	36 ve üzeri	21	2,94	,52		
Yararlanma sıklığı	10-15	29	3,55	,71	6,029	,303
	16-20	54	3,44	,61		
	21-25	145	3,55	,58		
	26-30	110	3,53	,59		
	31-35	79	3,67	,60		
	36 ve üzeri	21	3,60	,70		

		N	\bar{X}	S. s	χ^2	p
Dönüt ilişkisi	10-15	29	3,66	,76	7,987	,157
	16-20	54	3,67	,67		
	21-25	145	3,56	,60		
	26-30	110	3,64	,70		
	31-35	79	3,77	,62		
	36 ve üzeri	21	3,76	,69		
Değerlendirme aracı	10-15	29	2,97	,57	7,480	,187
	16-20	54	2,91	,49		
	21-25	145	3,09	,56		
	26-30	110	3,07	,72		
	31-35	79	3,15	,60		
	36 ve üzeri	21	2,94	,51		

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri ölçeğinin alt boyutlarından; motivasyon ($x^2=5,675$; $p>0.05$), soruların teknik özellikleri ($x^2=5,098$; $p>0.05$), yararlanma sıklığı ($x^2=6,029$; $p>0.05$), dönüt ilişkisi ($x^2=7,987$; $p>0.05$), değerlendirme aracı ($x^2=7,480$; $p>0.05$) puanlarının okutulan sınıf mevcudu sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecinde Yararlandıkları Soru Sorma Tekniklerinin Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.20 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecinde Yararlandıkları Soru Sorma Tekniklerinin Okutulan Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S. s	χ^2	p
Motivasyon	1.sınıf	96	3,88	,59	2,221	,528
	2.sınıf	117	3,92	,64		
	3.sınıf	130	3,84	,61		
	4.sınıf	95	3,86	,62		
Soruların teknik özellikleri	1.sınıf	96	3,13	,53	2,307	,511
	2.sınıf	117	3,21	,51		
	3.sınıf	130	3,16	,57		
	4.sınıf	95	3,16	,55		
Yararlanma sıklığı	1.sınıf	96	3,50	,55	2,019	,568
	2.sınıf	117	3,60	,65		
	3.sınıf	130	3,56	,62		
	4.sınıf	95	3,56	,58		
Dönüt ilişkisi	1.sınıf	96	3,61	,61	8,803	,032*
	2.sınıf	117	3,77	,64		
	3.sınıf	130	3,63	,66		
	4.sınıf	95	3,57	,70		
Değerlendirme aracı	1.sınıf	96	3,05	,57	5,350	,148
	2.sınıf	117	3,14	,56		
	3.sınıf	130	2,97	,62		
	4.sınıf	95	3,09	,65		

*p<0.05

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri ölçeğinin alt boyutlarından; motivasyon puanlarının okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,221$; $p>0.05$), soruların teknik özellikleri puanlarının okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,307$; $p>0.05$). Yararlanma sıklığı puanlarının okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,019$; $p>0.05$), değerlendirme aracı puanlarının okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,350$; $p>0.05$). Dönüt ilişkisi puanlarının okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,803$; $p<0.05$) Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı Post-Hoc analizlere geçilmiştir.

Tablo 4.21 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeği Alt Boyutlarından Dönüt İlişkisinin Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Levene's Testi ve Post-Hoc Tekniği

	Levene Statistic	df1	df2	p	Post-Hoc Metot
Dönüt ilişkisi	,772	3	434	,510	LSD

Tablo 4.21'de hangi tekniğin tercih edileceğine karar verilirken öncelikle varyans homojenliği denetlenmiş, varyansın homojen olduğu değerlendirme aracı ($L=,772$, $p>0.05$) alt boyutunda LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuç Tablo 4.22'de sunulmuştur.

Tablo 4.22 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Ölçeği Alt Boyutlarından Dönüt İlişkisinin Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD testi

	Bölümler (I)	Bölümler (J)	Ortalamalar farkı (I-J)	Sh	p
LSD	1.sınıf	2.sınıf	-,15527	,08998	,085
		3.sınıf	-,01453	,08793	,869
		4.sınıf	,04269	,09456	,652
	2.sınıf	1.sınıf	,15527	,08998	,085
		3.sınıf	,14074	,08327	,092
		4.sınıf	,19796*	,09024	,029
	3.sınıf	1.sınıf	,01453	,08793	,869
		2.sınıf	-,14074	,08327	,092
		4.sınıf	,05722	,08819	,517
	4.sınıf	1.sınıf	-,04269	,09456	,652
		2.sınıf	-,19796*	,09024	,029
		3.sınıf	-,05722	,08819	,517

Tablo 4.22’de tamamlayıcı Post-Hoc analiz sonucunda dönüt ilişkisi alt boyutuna yönelik farklılık incelendiğinde dönüt ilişkisi alt boyutuyla okutulan sınıf seviyesi değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın 2.sınıf ile 4.sınıf okutulan sınıf seviyesi grupları arasında 2.sınıf okutan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu alt bölümde araştırmanın asıl amacı olan ‘Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasında ilişkinin incelenmesi’ ne yönelik bulgular yer almaktadır. Araştırmada ölçme araçları normal dağılım göstermediği için sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme

sürecindeki soru sorma teknikleri arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir.

Tablo 4.23 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Arasındaki İlişkinin Spearman Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		Motivasyon	Soruların teknik özellikleri	Yararlanma sıklığı	Dönüt ilişkisi	Değerlendirme aracı
Öğrenci katılımında yeterlilik	<i>r</i>	,216	,295	,141	,084	,190
	<i>p</i>	,000*	,000*	,003*	,081	,000*
	<i>N</i>	438	438	438	438	438
Öğretimsel stratejilerde yeterlilik	<i>r</i>	,345	,297	,178	,155	,118
	<i>p</i>	,000*	,000*	,000*	,001*	,014*
	<i>N</i>	438	438	438	438	438
Sınıf yönetiminde yeterlilik	<i>r</i>	,198	,220	,083	,056	,172
	<i>p</i>	,000*	,000*	,084	,241	,000*
	<i>N</i>	438	438	438	438	438

* $p < 0.05$

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin motivasyona ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,216$; $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin soruların teknik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,295$; $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinden yararlanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,141$; $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin değerlendirme aracına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,190$; $p < 0.05$). Sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru

sorma tekniklerinin dönüt ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=,084$; $p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilerine ilişkin öz yeterlik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin motivasyona ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,345$; $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilerine ilişkin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin soruların teknik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,295$; $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilerine ilişkin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin yararlanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,178$; $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilerine ilişkin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin dönüte ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,155$; $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilerine ilişkin öz yeterlik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin değerlendirme aracına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,118$; $p<0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin motivasyona ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,198$; $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin soruların teknik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,220$; $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin değerlendirme aracına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,172$; $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin yararlanma ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=,083$; $p>0.05$). Sınıf öğretmenlerinin sınıf

yönetimine ilişkin öz yeterlik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin dönüt ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=,056$; $p>0.05$).



BÖLÜM V: SONUÇ

5.1 Yargı

Araştırma amaçlarıyla ilgili yapılan analizlerde ulaşılan yargılar üç alt başlık halinde aşağıda yer almaktadır.

5.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmanın birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutlar açısından incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde sınıf yönetiminde yeterlilik boyutuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterlilik alt boyutundan sonra sırasıyla; öğretimsel stratejilerde yeterlilik ve öğrenci katılımında yeterlilik alt boyutlarına yüksek düzeyde sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının yaşlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar öz yeterlilik algılarının alt boyutları açısından incelendiğinde öğrenci katılımında yeterlilik alt boyutunda 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine, 20-30 yaş grubu ile 51 ve üzeri yaş grubu arasında 51 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel stratejilerde yeterlilik alt boyutunda 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine, 20-30, 31-40, 41-50, 51 ve üzeri yaş grupları arasında 51 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetiminde yeterlilik alt boyutunda ise 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine, 20-30, 41-50 ve 51 üzeri yaş grupları arasında 51 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkiye

ulaşılmıştır. Sonuçlar öz yeterlilik algılarının alt boyutları açısından incelendiğinde öğrenci katılımında yeterlilik boyutunda 0-5 yıl ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 0-5 yıl ile 26 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar arasında ise 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel stratejilerde yeterlilik alt boyutunda 0-5 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 0-5 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 0-5 yıl ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 0-5 yıl ile 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 0-5 yıl ile 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının okutulan sınıf mevcudu sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın altıncı amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının okutulan sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Tekniklerine İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmanın birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşleri alt boyutlar açısından incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde soru sorma tekniklerinin motivasyon boyutuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerinin motivasyon alt boyutundan sonra sırasıyla; dönüt ilişkisi ve yararlanma sıklığı alt boyutlarına yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içi ders işleme sürecindeki

soru sorma tekniklerinin alt boyutlarından soruların teknik özellikleri ve bir değerlendirme aracı olarak soruya orta düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşlerinin alt boyutları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Sonuçlar sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşleri alt boyutlar açısından incelendiğinde soruların teknik özellikleri alt boyutunda 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine, 20-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine, 20-30 yaş grubu ile 51 ve üzeri yaş grubu arasında 51 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir değerlendirme aracı olarak soru alt boyutunda 20-30, 31-40, 41-50, 51 ve üzeri yaş grupları arasında 51 ve üzeri yaş grubu lehine, 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşlerinin alt boyutu ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Bir değerlendirme aracı olarak soru alt boyutunda 0-5 yıl ile 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 0-5 yıl ile 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 6-10, 11-15 ve 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip grup lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşleri okutulan sınıf mevcudu sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın altıncı amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri alt boyutu dönüt ilişkisi ile okutulan sınıf seviyesine arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Sonuçlar sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşleri alt boyutlar açısından incelendiğinde dönüt ilişkisi alt boyutunda 2.sınıf ile 4.sınıf okutulan sınıf seviyesi grupları arasında 2.sınıf okutan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Ulaşılan Yargılar

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan öğrenci katılımına ilişkin yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutları olan motivasyon, soruların teknik özellikleri, sorulardan yararlanma sıklığı ve değerlendirme aracı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan öğrenci katılımına ilişkin yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutu dönüt ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan öğretimsel stratejilerde yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutları olan motivasyon, soruların teknik özellikleri, sorulardan yararlanma sıklığı, dönüt ilişkisi ve değerlendirme aracı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan sınıf yönetiminde yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutları olan motivasyon, soruların teknik özellikleri ve değerlendirme aracı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan sınıf yönetiminde yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutları olan sorulardan yararlanma sıklığı ve dönüt ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.2 Tartışma

Araştırma amaçlarıyla ilgili yapılan analizler sonucunda ulaşılan yargıların literatürle tartışması üç alt başlık halinde aşağıda yer almaktadır.

5.2.1 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algularına İlişkin Tartışma

1) Birinci amaç (Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?): Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutlar açısından incelendiğinde öğretim stratejilerinden aktif yararlanabilme, öğrencileri dersin kazanımları çerçevesinde güdüleyebilme, ilgili veya ilgisiz öğrencileri derse katabilmeye yönelik öz yeterlilik algılarının yüksek seviyede olduğudur. Say (2005), Senemoğlu, Demirel, Yağcı ve Üstündağ (2009), Babaoğlu ve Korkut (2010), Yılmaz, Yılmaz ve Türk (2010), Benzer (2011), Sökmen (2018) de yaptıkları çalışmalarda araştırmanın sonuca benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Üstüner ve arkadaşları (2009) ise yaptıkları çalışmada araştırmanın sonucundan farklı olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını orta düzeyde bulmuşlardır. Araştırmamız sonucunda sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde sınıf yönetiminde yeterlilik boyutuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri dersin akışını olumsuz etkileyerek sakteye uğratan öğrencilere müdahale etme, dersin işlenmesini engelleyici davranışları denetimi altına alma, sorunlu öğrencilerin sınıf iklimini bozucu hareketlerini engelleme, öğrencilerden yapması gerekenleri belirgin bir şekilde ifade etme, sınıf yönetimi konusunda çalışmaların tertipli ve öğrencilerin sınıfça alınan karar ve kurallara riayet etmelerini sağlama konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli algıladıkları sonucuna varılabilir. Nitekim Özkurt (2017), Perera ve arkadaşları (2018) da yaptıkları çalışmalarda araştırmanın sonuca benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Elde edilen diğer bir veriye göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejilerde yeterlilik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğrencilerin zor sorularına cevap verme, derste işlenen konuların öğrenci tarafından algılama seviyesini değerlendirme, öğrencileri değerlendirirken uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma, öğrenci

seviyesine uygun farklı öğretim yöntemlerini kullanma ve üstün yetenekli öğrencilere seviyesine uygun öğrenme ortamı sağlama konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli algıladıkları sonucuna varılabilir. Çapa ve arkadaşları (2005), Benzer (2011), Türkoğlu ve arkadaşları (2017) da yaptıkları çalışmalarda araştırmmanın sonuca benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Ayrıca diğer bir veriye göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımında yeterlilik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre sınıfta öğretim yaparken, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına dikkat ederek öğrenme sürecini planladıklarına, öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve estetik düşüncelerine yardımcı olabildikleri, derslere az ilgi gösteren öğrencileri derse motive edebildikleri, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmeye teşvik ettikleri, öğretmen-veli ilişkisini güçlendirerek aileyi sürece katma konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli algıladıkları sonucuna varılabilir.

2) İkinci amaç (Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?): Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutlar açısından incelendiğinde cinsiyetlerine göre öğrenci katılımına, öğretimsel stratejilere ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda bu araştırma sonuçları ile paralel olduğu, bazılarında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Keskin (2019), Özerkan (2007), Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), Benzer (2011), Bozbaş (2015) yaptıkları çalışmalarda cinsiyetle öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Say (2005), Korkut ve Babaoğlu (2012) yaptıkları çalışmalarda erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşırken, Yılmaz ve arkadaşları (2010) , Nazıf-Toy ve Duru (2016) ise yaptıkları çalışmalarda kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının benzer olması toplumda cinsiyet eşitsizliklerinin azalması, görev yaptıkları

yerlerin imkanları (teknoloji kullanımı, sınıf mevcutları vb), mesleki yetiştirilme sürecinde eğitimlerinin birbirine yakın olması ile açıklanabilir.

3) Üçüncü amaç (Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?): Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının yaşlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlilik algılarının alt boyutları açısından incelendiğinde öğrenci katılımında yeterlilik alt boyutunda 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine, 20-30 yaş grubu ile 51 ve üzeri yaş grubu arasında 51 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel stratejilerde yeterlilik alt boyutunda 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine, 20-30, 31-40, 41-50, 51 ve üzeri yaş grupları arasında 51 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetiminde yeterlilik alt boyutunda ise 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine, 20-30, 41-50 ve 51 üzeri yaş grupları arasında 51 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşları ilerledikçe mesleki bilgi ve beceri olarak kendini yeterli hissetmekte, öz yeterlilik algılarının alt boyutları açısından da kendine olan inancı artmaktadır. Say (2005) ve Benzer (2011) yaptıkları çalışmalar araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucundan farklı olarak Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), Yılmaz ve arkadaşları (2010), Ayra ve Kösterelioğlu (2016) öğretmenlerin yaşlarıyla öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

4) Dördüncü amaç (Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?): Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Sonuçlar öz yeterlilik algılarının alt boyutları açısından incelendiğinde öğrenci katılımında yeterlilik boyutunda 0-5 yıl ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 0-5 yıl ile 26 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar arasında ise 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel stratejilerde yeterlilik alt boyutunda 0-5 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 0-5 yıl ile

11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 0-5 yıl ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 0-5 yıl ile 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 0-5 yıl ile 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre meslekte kıdem olarak daha fazla görev süresi olan öğretmenlerin öğrenci katılımında ve öğretimsel stratejilerde daha çok yeterliliğe sahip olduğu, öğrencilerin derse katılımını sağlamada ve derste işlenen konuların öğrenci tarafından algılama seviyesini değerlendirmede daha etkili oldukları şeklinde yorumlanabilir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Tschannen-Moran ve Hoy (2007), Koparan ve diğerleri (2011), Tepe (2011), Okursoy (2016)'un yaptığı çalışmalar araştırma sonucumuzla benzerlik göstermektedir. Keskin (2019), Özerkan (2007), Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), Senemoğlu ve diğerleri (2009), Üstüner ve diğerleri (2009), Korkut ve Babaoğlu (2012), Bozbaş (2015), Ayra ve Kösterelioğlu (2016) yaptıkları çalışmalarda ise kıdem değişkeninin öğretmen öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgumuzla benzerlik göstermemektedir.

5) Beşinci amaç (Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları sınıf mevcudlarına göre farklılaşmakta mıdır?): Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutlar açısından incelendiğinde okutulan sınıf mevcuduna göre öğrenci katılımına, öğretimsel stratejilere ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okutulan öğrenci sayısının öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda bu araştırma sonuçları ile paralel sonuçlara ulaşıldığı, bazılarında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Benzer (2011), Kara ve Yetkin (2015), Nazıf-Toy ve Duru (2016) yaptıkları çalışmalarda okutulan sınıf mevcuduyla öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucundan farklı olarak Bozbaş (2015) okutulan öğrenci sayısı ile öz yeterlilik inancı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu

ve bu anlamlı farklılığın 21-30 arasında öğrencisi olan sınıflar lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

6) Altıncı amaç (Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları okuttukları sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?): Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutlar açısından incelendiğinde okutulan sınıf mevcudu sayısına göre öğrenci katılımına, öğretimsel stratejilere ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okutulan sınıf seviyesinin öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bozbaş (2015) yaptığı çalışmada öz yeterlilik algısı ile okutulan sınıf seviyesi arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırmamızın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

5.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Tekniklerine İlişkin Tartışma

1) Birinci amaç (Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri nasıldır?): Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşleri alt boyutlar açısından incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde soru sorma tekniklerinin motivasyon boyutuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin dersin giriş kısmında öğrencilerin dikkatini çekmek, derse olan ilgisini arttırmak amacıyla sorulardan yararlanma, konu ve kazanım dışı sorularla öğrencilerin dikkatinin derse odaklanmasını sağlama konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli hissettiği şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerinin motivasyon alt boyutundan sonra sırasıyla; soru-dönüt ilişkisi ve sorulardan yararlanma sıklığı alt boyutlarına yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sorulan soruları cevaplamakta zorlanan öğrencilere ipucu verme, doğru cevaplayan öğrencileri olumlu pekiştirerek soru sormaya cesaretlendirme, dersinin büyük bölümünü soru-cevap şeklinde işleme, sorulardan dersinin çeşitli zamanlarında sık sık yararlanma konusunda öğretmenler kendilerini yüksek düzeyde yeterli hissettiği sonucuna varılabilir. Nitekim Nash ve Shiman (1974) yaptıkları çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin her yarım

saatte 45 ile 150 soru sorduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Graesser ve Person (1994) çalışmalarında öğretmenlerin sınıftaki zamanlarının %50'sini soru sorup cevap almaya ayırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerinin alt boyutlarından soruların teknik özellikleri ve bir değerlendirme aracı olarak soruya orta düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin, öğrencilere yönelttiği soruların sadece kazanımlarla ilgili olmadığı ve bazen soruların öğrencilerin anlamadığı şekilde olduğu, soruların öğrencilerin sadece bilgi düzeylerini yoklamak amacıyla sorulduğu ve yalnızca bir değerlendirme aracı olarak kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir.

2) İkinci amaç (Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?): Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Açıklamak gerekirse sınıf öğretmenlerinin sınıf içi soru sorma teknikleri öğrenci motivasyonunu artırma, sorulan soruların teknik özellikleri, sorulardan yararlanma sıklığı, sorulan sorulara dönüt ilişkisi ve soruları bir değerlendirme aracı olarak kullanma, sorulardan sadece dersin başında değil, çeşitli zamanlarda yararlanma düşünceleri kadın ve erkek olarak benzer olduğu söylenebilir. Kılıç ve Erkuş (2015) yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle 6 kadın ve 4 erkek sınıf öğretmeniyle yaptıkları çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin derslerde soruları yoğun bir şekilde kullandığını, soruları dersin her aşamasında sormakla birlikte dersin başında ve sonunda daha yoğun kullandıklarını belirtmişlerdir. Borrigh (2014) tipik bir ilkokul veya ortaokulda bir derste 50 kadar hatta daha fazla soru sorulabildiğini, bazen de tüm okul zamanının %80'inin soru ve cevaplara ayrılabilirdiğini belirtmiştir.

3) Üçüncü amaç (Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?): Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşlerinin alt boyutları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Soruların teknik özellikleri alt boyutunda 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine, 20-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine, 20-30 yaş grubu ile 51 ve üzeri yaş

grubu arasında 51 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir değerlendirme aracı olarak soru alt boyutunda 20-30, 31-40, 41-50, 51 ve üzeri yaş grupları arasında 51 ve üzeri yaş grubu lehine, 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe mesleki tutum, tavır, deneyim ve gelişim ile birlikte soru sorma tekniğini nitelikli bir öğrenme öğretmen sürecinde kullandıkları soruları öğrencilerin seviyesine uygun şekilde sormaya, soruların az sayıda sözcükten oluşmasına, açık ve anlaşılır olmasına, öğrencinin hazırbulunuşluğunu belirlemek ve öğrenme sürecini tasarlamak için sorulardan sık sık yararlanmaya dikkat ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

4) Dördüncü amaç (Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?): Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşlerinin alt boyutu ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Bir değerlendirme aracı olarak soru alt boyutunda 0-5 yıl ile 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 0-5 yıl ile 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine, 6-10, 11-15 ve 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip grup lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre mesleki kıdem arttıkça öğretmenler, öğrencilerin bilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla soru sormayı bir araç olarak daha çok kullandıkları şeklinde ifade edilebilir. Kılıç ve Erkuş (2015) yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin soruları çoğunlukla öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçme ve değerlendirme, dikkat çekme amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleği bilgi, birikim ve deneyim mesleği olduğundan deneyim arttıkça öğretmenlerin sordukları soruların niteliği artmakta yorumu yapılabilir. Nitekim Yeşil (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin hizmet yılı sürelerinin, öğretim sürecinde sordukları soruların niteliğini anlamlı düzeyde etkilediğini özellikle öğretmenlerin sorularının dikkat çekicilik, merak ve ilgi uyandırıcılık ile cevaplarının soru cümlesi içerisinde bulunma özelliklerini etkilediğini belirtmiştir.

5) Beşinci amaç (Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri sınıf mevcudlarına göre farklılaşmakta mıdır?): Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşleri okutulan sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç öğretmenlerin soru sorma teknikleri üzerinde okutulan öğrenci sayısının belirleyici bir etmen olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ülkemizde sınıf mevcudlarının ortalama olarak birbirine yaklaşmasından dolayı çalışmamız da böyle bir sonucun çıktığı düşünebilir. Nitekim OECD'nin Eğitime Bakış 2016 raporuna göre ülkemizde sınıf mevcudları ortalaması ise 23'tür(OECD, 2016).

6) Altıncı amaç (Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri okuttukları sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?): Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri alt boyutu olan soru-dönüt ilişkisi ile okutulan sınıf seviyesi arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Sonuçlar sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerine ilişkin görüşleri alt boyutlar açısından incelendiğinde soru-dönüt ilişkisi alt boyutunda 2. sınıf ile 4.sınıf okutulan sınıf seviyesi grupları arasında 2. sınıf okutan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 2. sınıfı okutan öğretmenlerin soruları yanıtlamakta zorlanan öğrenciye ipucu verme, her soruya mümkün olduğu kadar dönüt verme, sorulara verilen doğru yanıtları her zaman pekiştirme açısından 4. sınıf öğretmenlerine göre daha etkili oldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan öğrenci katılımına ilişkin yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutları olan motivasyon, soruların teknik özellikleri, sorulardan yararlanma sıklığı ve değerlendirme aracı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlilikleri arttıkça motivasyon amaçlı soru sorma tekniklerini kullanımı, sorulan soruların teknik özellikleri, sınıf içi ders işleme sürecinde sorulardan yararlanma sıklığı ve soruyu bir değerlendirme amacı

olarak kullanımı artmaktadır sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlayabilecek, derse karşı ilgisi azalan öğrenciyi motive edebilecek ve onun başarılı olacağına inandırabilecek bir öğretmenin öncelikle bunu yapabileceğine inanması ve bunun için yeterliliklerini geliştirmesi gerektiği ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan öğrenci katılımına ilişkin yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutu dönüt ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan öğretimsel stratejilerde yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutları olan motivasyon, soruların teknik özellikleri, sorulardan yararlanma sıklığı, dönüt ilişkisi ve değerlendirme aracı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri öğretimsel stratejilerde kendilerini yeterli olarak algıladıkça öğrencilerin soru sormasına fırsat verme, dersinin büyük bir kısmının soru ve cevaplardan oluşmasını sağlama, öğrencilerin soruları yanıtlamada zorlandığında onlara ipucu verme düşünceleri artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan sınıf yönetiminde yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutları olan motivasyon, soruların teknik özellikleri ve değerlendirme aracı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etme ve sınıftaki etkinliklerinin düzenli yürümesini sağlamada kendilerini yeterli olarak algıladıkça, motivasyonu azalan öğrenciyi sorularla derse katma, dikkat çekici sorulardan yararlanma, öğrencilerin işlenen konuyla ilgili ön bilgilerini yoklayıcı sorular sorma düşünceleri artmaktadır yorumu yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan sınıf yönetiminde yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutları olan sorulardan yararlanma sıklığı ve dönüt ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sınıf içi iletişim ve etkileşimde öğretmenler için soru sormanın ayrı bir önemi vardır. Bilgi, beceri ve deneyim yönünden donanımlı ve yeterli olan öğretmen sınıfın öğrenme

atmosferini olumlu yönde geliştirmek için sorulardan yararlanır. Doğru yer ve zamanda öğrenciye yöneltilecek sorular öğrencinin düşünme becerisini geliştirici, derse karşı motivasyonunu arttırıcı şekilde olması öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirerek verimin artmasına katkı sağlayacaktır. Bu sürecin zengin ve verimli geçmesini sağlayacak öğretmenlerin, bilgi ve beceri olarak kendilerini yeterli hissettikçe, algıladıkça eğitim sisteminin bileşenleriyle iletişimi ve etkileşimi daha kaliteli olacağından kendilerine olan güveni artacaktır. Bunun sonucunda mesleki olarak donanımlı hissedecek ve soru sorma tekniklerinden etkin bir şekilde daha çok yararlanacağı şeklinde ifade edilebilir.

5.3 Öneriler

Araştırma bulgu ve sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıdaki başlıklarda yer almaktadır.

5.3.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının öğrenci katılımında yeterlilik ile öğretimsel stratejilerde yeterlilik alt boyutlarında mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin deneyimi az olan öğretmenlere göre daha etkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle eğitim fakültelerinde lisans derslerinde ve özellikle okul deneyimi, öğretmenlik uygulamaları I ve öğretmenlik uygulamaları II derslerinde meslekte karşılaşılabilecek problemlere karşı çözüm arayışları etkinlikleri yapılmalıdır.
2. Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi gibi temel öğretmenlik niteliklerini daha etkin kılacak dersler kuramsal ve uygulamalı olarak işlenmesi hususunda öğretmen yetiştirme programları düzenlenmelidir.
3. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerinin alt boyutlarından soruların teknik özellikleri ve bir değerlendirme aracı olarak soruya orta düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede eğitim

fakültelerindeki öğretmen adaylarına özellikle öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, özel öğretim yöntemleri derslerinde ve eğitim kurumlarında aktif olarak çalışan öğretmenlere öğretimde sorulardan etkin yararlanma becerilerini kazandırmaya dönük teorik ve uygulamalı çalışmalara yer verilmelidir.

4. Mesleki deneyim süresi fazla olan öğretmenler, soru sorma teknikleri alt boyutlarından soruların teknik özellikleri ve bir değerlendirme aracı olarak soruları kullanım açısından mesleki deneyim süresi az olan öğretmenlere göre daha çok aktif oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Soru sorma tekniklerinin deneyim süresi arttıkça geliştirileceği göz önünde bulundurularak becerilerinin geliştirileceği göz önünde tutularak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarında soru sorma tekniklerini geliştirici etkinliklerle deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.

5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Farklı öğretim kademelerindeki ve alanlardaki öğretmenlerin ders içi soru sorma teknikleri öz yeterliliklerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin soru sorma tekniklerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda araştırmalar yapılabilir.
3. Öğretmen öz yeterliliğinin, öğrencilerin öz yeterliliği üzerine etkisini inceleyen nitel ve nicel araştırma desenli çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, Ö. (2011). *İlköğretim okullarının başarı durumlarına göre yöneticilerin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akgündüz, Y. (2012). *Konaklama İşletmelerinde Otantik Liderlik ve Öz Yeterlilik Arasındaki İlişkinin Analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Albayrak, Fatma, T. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri İle Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Altun, G. (2010). *The Differences Between Novice and Experienced Teachers in Terms of Questioning Techniques*. Unpublished master dissertation, The Department of Teaching English as a Foreign Language Bilkent University, Ankara.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Avcı, N.(2006). Öğretmenin Yeterlilik İnancı.
https://www.researchgate.net/publication/253238189_Ogretmenin_Yeterlik_Inanci adresinden 17 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ay, Ş., ve Yurdabakan, İ. (2015). Effective teacher characteristics and self-efficacy beliefs in terms of these characteristics according to prospective teachers. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 148–166.)
- Ayra, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2016). Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(17), 81-101.
- Babaoğlu, E., ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Pekiştirme ve Cezaların Etkililiği. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 25 (2), 567-580.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bay, D. N. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 21-28.
- Baysen, E., Soylu, H., ve Baysen, F. (2003). Soru Sorma ve Dinleme Süresi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 53-58.
- Baytekin, Ç. (2004) *Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bektaş, E. ve Şahin, A. E. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin soru-yanıt tekniğini kullanım davranışlarının analizi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 19-29
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 31(161), 172-180.
- Binbaşoğlu C. (1994) *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara. Kadioğlu Matbaası.
- Borrich, D. G. (2014). *Etkili Öğretim Yöntemleri*. 8. Basım. Çev., M. Bahaddin ACAT. Nobel Yayıncılık.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Budak, Y. (2011). Soru Türlerinin Öğrenmeyi Açıklama Gücü. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 1-10.
- Büyükalan Filiz, S. (2002). *Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükalan Filiz, S. (2004). *Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı: Düzeyleri, Teknikleri, Uygulama Örnekleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Büyükalan Filiz, S., Çelik, S. ve Toraman, Ç. (2018) Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği'nin (SİSSTÖ) Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 16(2), 197-212
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün Ö. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 7. Baskı, Ankara: PegemA.

- Can, R. (2006). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Alan Araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cantekin, Ö.F., (2009). *Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlilikleri*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chan, D. W. (2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(7), 735-746.
- Cotton, K. (1989). Classroom Questioning. School Improvement Research Series III, *ERIC Education Resources Information Center*, 312-324
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. ve Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin Hazırladığı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 120-132.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (117), 74-81.
- Delcourt, M. ve Kinzie, M. (1993). Computer technologies in teacher education: The measurement of attitudes and self-efficacy. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 31-37.
- Delen, E. (2016). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Öz Yeterlilik Alguları ve Mesleğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişki (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği)*. (Yüksek lisans tezi) Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Dural, Z., F. (2018). *25-45 yaş arası yetişkinliklerde psikolojik dayanıklılığın öz yeterlilik üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji öz yeterlilik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erişen, Y., (1997), "Öğretim Elemanlarının Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri." *Eğitim Yönetimi*: Yıl 3, Sayı:1.

- Erkuş, B ,Kılıç, D .(2015). Sınıf Öğretmenlerinin Soru Sorma Stratejileri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 4 (5) , 230-243.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fives, H., ve Alexander, P. A. (2004) Modeling teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs. *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association*, Honolulu, HI.
- Geçer, K. (2004). *Temel Eğitim İkinci Kademe Birinci Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinliklerde Soru Sorma Stratejileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gencan, T.,N., (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Gibson, S. ve Dembo, M., (1984): Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goroshit M., ve Hen, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self efficacy and empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32.
- Gözütok, F.D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Graesser, A. & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104-137.
- Gündüz, H.B. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Pegem A yayıncılık, Editör; Mehmet Durdu Karşlı.
- Güneş, A. M. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 161. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm adresinden 16 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive İmplications and Measurement Dilemmas. *Paper Presented at The Annual Meeting of The Educational Research Exchange*, Texas.
- Kara, A., ve Yetkin, K. (2015). Algılanan öğretmen yeterliliklerinin sınıf koşulları açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 40, 1-15.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. 17. Baskı, Ankara: Nobel.
- Keskin, T. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Öz-Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Khan, W. B., Inamullah, H. M. (2011). A Study of Lower-order and Higher-order Questions at Secondary Level. *Asian Social Science*, 7 (9), 149-157.
- Kılınç, G., (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf içi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Becerileri: Bir Durum Çalışması*.(Yüksek lisans tezi).Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kiremit, H., (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile ilgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Konan, N., Oğuz, V. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik özyeterlik inancı ile yaşam yönelimi arasındaki ilişki*. E. Babaoğlu, E. Kırıl ve A. Çilek (Ed.). *Eğitime Dönüş (E-Kitap)* içinde (ss. 275-283). Ankara: EYUDER Yayınları. ISBN:978-605-64247-1-7.
- Koparan, Ş., Öztürk, F., ve Korkmaz, N. H. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 52-61.
- Korkut, K., ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kurbanoglu, S. S., (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5 (2),137-152.
- Kurt, T., (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- MEB, (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitaplar Müdürlüğü
- Morgan, N. & Saxton, J. (1991). *Teaching, Questioning and Learning*. London, Routledge.
- Nas, R. (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nash, R.J. & Shiman, D.A. (1974). The English Teacher as Questioner, *English Journal*, 63: 38-44.

- Nazıf-Toy, S., ve Duru, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- OECD, (2016). *Education at a Glance 2016*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#page18 web adresinden 21 Ekim 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Oğuz, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlilik inançları. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*, 21-23 Mayıs, 15-28.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)*. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Okursoy, F. T. (2016). *Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ordun, G. (2005). Kişilik Faktörleri ve Satış Temsilcilerinin Performansları Üzerine Bir Araştırma, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi*. 51:56-68.
- Orth, U. & Robins, R.W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23 (5), 381-387.
- Önen, F. ve Öztuna A. (2005). Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Özyeterlik Duygusunun Belirlenmesi. *İstek Vakfı Okulları 1. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu*. İstanbul
- Özcan, A. O. (1999). *Öğretmenliğin İç Yüzü-Davranışlar*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özdemir, S. ve Yalın H. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özer, N .Ö. (2014). Sanat eğitiminde materyal ruhu: sabundan heykeller. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (43), 0-0. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/abuhsbd/issue/32934/365875>
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özkurt, M. F., (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Özsoy, A., G., (2017) *Devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile değişime direnme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Paraver, M. (2014). *Japanese University english language teachers' self-efficacy beliefs: a mixed-methods exploration*. Doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Umı No. 3623235).
- Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178.
- Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A. (1994). Beliefs That Make A Difference: The Origins And Impacts of Teacher Efficacy. *Paper Presented At The Annual Meeting of The Canadian Association for Curriculum Studies*.
- Savran, Z. (2002). Cevapta Açıklama İsteyen Soru Zamirleri "Welch_ / Was Für Ein_ / Was" Türkçede Hangi Anlamlarla Karşılır?. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), s; 231-239.
- Say, M., (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağcı, E., ve Üstündağ, T. (2009). Elementary school teachers' self- efficacy beliefs. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. (2005). *Handbook of Positive Psychology*. US: Oxford University Press.
- Sökmen, Y. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik, Özerklik, İş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve Tükenmişliği arasındaki ilişki: bir model geliştirme çalışması*. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2007). *The effect of types, quantity, and quality of questioning in improving students' understanding*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, College Station.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).

- Şahin, Ç., Bullock, K. & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2. *Educational Studies*, 28(4).
- Şevik, M (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Soru Sorma Teknikleri ve Önemi, *Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 130-149.
- Şevik, M. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Sorular, Öğrenci Cevapları ve Öğretmen Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 1-19.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK, Güncel Türkçe Sözlük, [Http://www.Tdk.Gov.Tr/Index.Php?Option=Com_Gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts) adresinden 24. 02. 2019 16: 31' de alındı.
- Tekin İftar, E. (2011). *Klasik Koşullanma ve Edimsel Koşullanma*. Eğitim Psikolojisi içinde (Editör: Gürhan Can). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Telef, B.B ve Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32: 169-187.
- Tepe, D. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme*. (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Tienken, C. H., Goldberg, S., DiRocco, D. (2009). Questioning the Questions. *Kappa Delta Pi Record*, 46 (1), 28-32.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure",. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. *Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772.
- Ulusoy, A., Aytar Güngör, A., Köksal Akyol, A., Subaşı, G., Ünver, G. ve Erdamar Koç, G. (2011). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Anı. s.234
- Uysal, İ., Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2 (2), 217-226.

- Uzunöz, A. (2009). *Öğrenmenin Yolları. Davranış Bilimlerine Giriş içinde* (Editör: Enver Özkalp). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Varol, B., (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990): "Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control", *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yeşil, R. (2008). Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğretmen ve Öğrenci Soruları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1). 59-72.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 41(2)S.143-167
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz-yeterlik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 5.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Yılmaz, N. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, G., Yılmaz, B., ve Türk, N. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2), 85-90.

EKLER

Ek 1: Anket Örneği

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerini ve sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma tekniklerini incelemektir. Araştırmadan elde edilecek bilgiler, bilimsel amaçlar çerçevesinde bilgisayar ortamında toplu olarak değerlendirileceği için **isim yazmanız gerekmemektedir**. Araştırmanın amacına ulaşması için samimi ve objektif olarak **anket maddelerinin tümünün eksiksiz bir biçimde cevaplandırılması** büyük önem taşımaktadır. Ayıracağınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ümit DUMAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi


I- KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

- 1.) **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
- 2.) **Yaşınız:** () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri
- 3.) **Mesleki Kıdeminiz:** () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 -20 yıl () 21-25 yıl () 26 ve üzeri
- 4.) **Sınıfınızdaki öğrenci sayısı? :** () 10-15 () 16-20 () 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36 ve üzeri
- 5.) **Kaçıncı sınıfı okutuyorsunuz? :** () 1.sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf

II- ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

	UYGUN OLAN KUTUCUĞU (X) İŞARETLEYİNİZ	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	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?					
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?					

Lütfen arka sayfaya geçiniz. 


		Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Otlukça yeterli	Çok Yeterli
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?					
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?					
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?					
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?					
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?					
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?					


III- SINIF İÇİ SORU SORMA TEKNİKLERİ ÖLÇEĞİ

	UYGUN OLAN KUTUCUĞU (X) İŞARETLEYİNİZ	Hiçbir zaman	Nadiren	Otlukça	Sık sık	Her zaman
1	Derse girişte dikkat çekmek amacıyla sorulardan yararlanırım.					
2	Öğrencilerin motivasyonu azaldığında dikkat çekici sorular sorarım.					
3	Dikkat çekmek amacıyla konu ve kazanım dışı sorulardan yararlanırım.					
4	Dersle ilgilenmeyen öğrencileri derse katabilmek için onlara soru sorarım.					
5	Öğrencilerimin soru sormasına fırsat veririm.					
6	Öğrencilere yönelttiğim sorular sadece kazanımlarla ilgilidir.					
7	Sorularımın az sayıda sözcükten oluşmasına dikkat ederim.					
8	Sorularım her zaman düşündürücüdür.					
9	Tüm sorularım açık uçludur.					
10	Sorularımı öğrencilerin anlamadığı olur.					
11	Dersimin büyük bölümünü soru ve yanıtlar oluşturur.					
12	Dersimin ilk beş dakikasını soru yanıt bölümü olarak kullanırım					
13	Konuyu genişletmek için sorulardan yararlanırım.					
14	Sorulardan sadece dersin başında değil, çeşitli zamanlarında yararlanırım.					
15	Soruları yanıtlamakta zorlanan öğrenciye ipucu veririm.					
16	Her cevaba dönüt veririm.					
17	Sorulara verilen doğru yanıtları daima pekiştiririm.					
18	Sorularımın tek amacı öğrencilerin konuyla ilgili bilgi düzeylerini yoklamaktır.					
19	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla soru sorarım.					
20	Soruları yalnızca değerlendirme aracı olarak kullanırım.					


Ek 2: Ölçek İzinleri


Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği

 **Ümit Duman** 10 Ocak Per 17:58 ☆
Saygıdeğer Doç.Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN hocam merhaba, ben Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğret...

 **Yesim Capa** 10 Ocak Per 21:43 ☆ ↩ ⋮
Alıcı: ben ▾
Merhaba,
Olcegi kullanmanizda hicbir yakinca yoktur. Olcekle ilgili bilgiye <https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/> adresinden ulasabilirsiniz.
Iyi calismalar dilerim.
Yesim Capa Aydin

Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği

 **Ümit Duman** 1 Ocak Sal 23:33 ☆
Saygıdeğer Sevil Hocam Merhaba, ben Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yükse...

 **Sevil Filiz** <sevilfil@gmail.com> 1 Ocak Sal 22:55 ☆ ↩ ⋮
Alıcı: ben, sevilb@gazi.edu.tr ▾
Merhaba Sevgili Ümit bizler alan da kullanılsın ve araştırmalar yapılsın diye bu ölçeği geliştirdik . Tabiki kullanabilirsin sonuçları merakla bekliyoruz .Kolay gelsin görüşmek dileğiyle
Dr Öğretim Üyesi Sevil Büyükalan Filiz

Ek 3: Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Uygulama İzni



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77157353-821.99-E.6445294
Konu : Veri Toplama Talebi

28/03/2019

İL MAKAMINA

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ümit DUMAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Alguları ile Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans çalışması kapsamında ilimiz Tuşba İpekyolu ve Edremit ilçelerindeki sınıf öğretmenlerine yönelik anket uygulama çalışması yapılması hususundaki yazıları incelenmiştir.

Söz konusu anket uygulama çalışması Müdürlüğümüzce oluşturulan "Anket uygulama ve Araştırma İzin Talepleri Komisyonu" tarafından incelenmiş olup 27/03/2019 tarih ve 75 nolu karar ile belirtilen açıklamalar doğrultusunda uygulanması; Ayrıca denetimleri ilgili okul ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adem ÇİFTÇİ
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Uygun görüşle arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
28/03/2019

Sinan ASLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Abdurrahman Gazi Mah.İskele cad.Çalı durağı 65040 VAN
Elektronik Ağ: <http://van.meb.gov.tr>
e-posta: ahperiaras@hotmail.com

Bilgi için: P.ARAS
Tel: 0 (432) 222 41 62
Faks: 0 (432) 222 41 61

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 59bc-7c35-32ab-a3b8-2593 kodu ile teyit edilebilir.