

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARI PEDAGOJİK İNANÇLARININ,**  
**ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİLİK VE ÖĞRETMENLİK**  
**MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI AÇISINDAN**  
**İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OĞUZ CİHAN ÇOŞKUN**

**BALIKESİR, 2020**



**T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ PEDAGOJİK  
İNANÇLARININ, ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİLİK VE  
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OĞUZ CİHAN ÇOŞKUN**

**TEZ DANIŞMANI**

**Doç. Dr. KEMAL OĞUZ ER**

**BALIKESİR, 2020**

## ÖNSÖZ

Öğretmenlik mesleği; rol model olabilen, sonsuz bir gelişim ve ilerleme sürecini gerektiren, öğretmeyi ve öğrenmeyi sevdiiren, toplumu çağın gerektirdiği düşünce yapılarına ve yeniliklerine öncülük eden son derece değerli bir meslektir. Öğretmenlerin toplumu dogmatik düşüncelerden arındıracak düzeyde bilgili, yeterli, azimli ve kararlı kişiler olmaları gerekmektedir. Bu mesleği seçen öğretmen adaylarının mesleki anlamda kendilerini yeterli hissetmesi, mesleklerine yönelik tutumlarının yüksek olması ve gelişen dünya düzenine ayak uyduracak çağdaş yaklaşımları tercih etmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu sebeple, öğretmen adaylarının öğrenim hayatları ve mesleği icra edecekleri süreç boyunca benimsedikleri inançların ve mesleğe yönelik tutumlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının, öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının araştırılması çalışmaya değer bulunmuştur.

Yüksek lisans, akademik anlamda gelişim ve öğrenim sağlama boyutunda bilimsel yolculuğun ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu yolculukta benden hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen başta danışmanım Doç. Dr. Kemal Oğuz ER olmak üzere yüksek lisans ders döneminde mesleki gelişimime katkı sunan değerli bölüm hocalarım Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ, Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR, Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN, Dr. Öğr. Üyesi Selcen GÜLTEKİN'e ve eğitim öğretim hayatımın ilk anından itibaren her zaman yanımda olan sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

**BALIKESİR, 2020**

**OĞUZ CİHAN ÇOŞKUN**

## ÖZET

# ÖĞRETMEN ADAYLARI PEDAGOJİK İNANÇLARININ, ÖZ-YETERLİLİK VE ÖĞRETMEN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÇOŞKUN, Oğuz Cihan

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

2020, 174 Sayfa

Bu araştırma öğretmen adaylarının pedagojik inanç sisteminin, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum bağlamında çeşitli değişkenler açısından düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nin üçüncü ve dördüncü sınıf 650 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya ait veriler, araştırmanın amacına yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu*, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından (2005) Türkçeye uyarlanan *Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği*, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği* ve Chan'ın (2001) tarafından geliştirilerek Chan, Tan ve Khoo'nun (2007) son halini vermiş olduğu Soysal, Radmard ve Kutluca (2018) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ve Türkçeye uyarlanan *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği* ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi, pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi, SPSS 22.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinin “oldukça yeterli” seviyede olduğu, pedagojik inanç sistemlerinin “öğrenci merkezli” anlayışta olduğu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin ise “olumlu” seviyede olduğu görülmektedir. Araştırma bağlamında, öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinde sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı fark bulunmazken; cinsiyet, öğrenim görülen branş, internet kullanım süresi, not ortalaması değişkenlerinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmen öz-

yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında pozitif orta düzey ilişki bulunmuştur. Pedagojik inanç sistemleri alt boyutlarından “öğrenci merkezli anlayış” alt boyutu ile öğretmen öz-yeterlilik inancı arasında pozitif düşük düzey ilişki bulunurken, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi ile pozitif orta düzey ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları pedagojik inanç sistemleri “öğrenci merkezli anlayış” alt boyutunu anlamlı şekilde yordayıp toplam varyansın %14’ünü açıklamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Pedagojik İnanç, Öz-yeterlilik İnanıcı, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum.



## **ABSTRACT**

### **EXAMINATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' PEDAGOGICAL BELIEFS IN TERMS OF SELF-EFFICACY AND ATTITUDES TOWARD PROFESSION**

**ÇOŞKUN, Oğuz Cihan**

**Master Thesis, Department of Educational Sciences**

**Advisor: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER**

**2020, 174 pages**

The aim of this study is to investigate the levels of pre-service teachers' pedagogical belief system in terms of various variables in the context of teacher self-efficacy belief and attitude towards teaching profession. A total of 650 teacher candidates from the third and fourth grades of Balıkesir University Faculty of Necatibey Education participated in the study in the 2019-2020 academic year. Correlational survey model which is one of the general survey method is used in this research. The data of the research was collected by using the Personal Information Form which is developed by the researcher for the purpose of the research, the Teacher Self-Efficacy Belief Scale developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005), the Attitude Scale for Teaching Profession developed by Üstüner (2006) and Pedagogical Belief Systems Scale developed by Chan (2001), whose validity and reliability studies were performed by Soysal, Radmard and Kutluca (2018), which Chan, Tan and Khoo (2007) gave their final form. Descriptive statistics, independent t-test, one-way analysis of variance, pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis were performed by using SPSS 22.00 package program in the analysis of the data. According to the research results; It is seen that the self-efficacy belief levels of the pre-service teachers are at a "fairly sufficient" level, pedagogical belief systems are in a "student-centered" approach, and attitude levels towards the teaching profession are at a "positive" level. In the context of the research, there was no significant difference in the grade level variable in pre-service teachers' pedagogical belief systems, teacher self-efficacy beliefs and attitudes towards teaching

profession; There was a significant difference in variables such as gender, education branch, internet usage time, and average grade. A positive moderate relationship was found between teacher self-efficacy belief and attitude levels towards the teaching profession. While there was a positive low-level relationship between the “student-centered understanding” sub-dimension, which is one of the pedagogical belief systems sub-dimensions, and the teacher self-efficacy belief, a positive medium level relationship was found with the attitude level towards the teaching profession. Pre-service teachers’ self-efficacy beliefs and attitudes towards the teaching profession significantly predict the “student-centered understanding” sub-dimension of pedagogical belief systems and explain 14% of the total variance.

**Keywords:** Pedagogical Beliefs, Self-Efficacy Beliefs, Attitudes Towards Teaching Profession.



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
<b>I. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem ve Alt Problemler .....	5
1.3. Araştırmanın Amacı .....	6
1.4. Araştırmanın Önemi .....	6
1.5. Sayıtlar.....	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Tanımlar.....	9
<b>II. İLGİLİ ALANYAZIN .....</b>	<b>10</b>
2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Öz-Yeterlilik .....	10
2.1.1. Öz-yeterlilik Kavramı .....	11
2.1.1.1. Öz-Yeterlilik İnanç Kaynakları.....	14
2.1.1.1.1. Doğrudan Deneyimler .....	14
2.1.1.1.2. Dolaylı Deneyimler .....	15
2.1.1.1.3. Sözel İkna .....	16
2.1.1.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar .....	17
2.1.1.2. Öz-yeterlilik Süreçleri .....	17
2.1.1.2.1. Bilişsel Süreç.....	18
2.1.1.2.2. Motivasyonel Süreç .....	19
2.1.1.2.3. Duyuşsal Süreç.....	20
2.1.1.2.4. Karar Verme Süreci .....	20
2.1.1.3. Öğretmen Öz-yeterlilik İnanç .....	21
2.1.2. Pedagojik İnanç .....	25
2.1.2.1. Öğrenci merkezli ve Öğretmen merkezli İnanç Anlayışı .....	29
2.1.3. Tutum Kavramı .....	31
2.1.3.1. Tutumun Öğeleri.....	33

2.1.3.2. Bilişsel Öge.....	34
2.1.3.3. Davranışsal Öge.....	35
2.1.3.4. Duygusal Öge .....	35
2.1.3.2. Tutum ve Davranış İlişkisi .....	37
2.1.3.2.1. Planlanmış Davranış Teorisi .....	37
2.1.3.3. Tutumun İşlevleri.....	39
2.1.3.3.1. Araçsallık İşlevi .....	40
2.1.3.3.2. Ego Savunma İşlevi.....	40
2.1.3.3.3. Değer İfade İşlevi .....	40
2.1.3.3.4. Bilgilendirme İşlevi.....	41
2.1.3.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum.....	41
2.2. İlgili Araştırmalar .....	46
2.2.1. Pedagojik İnanç Sistemlerine İlişkin Yurt içinde Yapılan Çalışmalar .....	46
2.2.1.2. Pedagojik İnanç Sistemlerine İlişkin Yurt dışında Yapılan Çalışmalar .....	51
2.2.2. Öğretmen Öz-yeterliliğine İlişkin Yurt içinde Yapılan Çalışmalar .....	54
2.2.2.1. Öğretmen Öz-yeterlilik İnançına İlişkin Yurt dışında Yapılan Çalışmalar .....	58
2.2.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Yurt içinde Yapılan Çalışmalar .....	61
2.2.3.1. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Yurt dışında Yapılan Çalışmalar .....	66
<b>III. YÖNTEM.....</b>	<b>68</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	68
3.2. Çalışma Grubu .....	68
3.3. Veri Toplama Araçları.....	70
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	70
3.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği.....	70
3.3.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği .....	71
3.3.4. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği.....	72
3.4. Veri Toplama Süreci.....	73
3.5. Veri Analiz Süreci .....	73
<b>IV. BULGULAR ve YORUM.....</b>	<b>75</b>
4.1. Pedagojik İnanç Sistemleri, Öğretmen Öz-yeterlilik İnanç ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....	75
4.2. Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnanç Sistemlerine İlişkin Bulgular .....	77
4.3. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançlarına İlişkin Bulgular.....	88
4.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular .....	102

4.5. Pedagojik İnanç, Öğretmen Öz-yeterlilik İnanıcı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki.....	111
<b>V. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>114</b>
5.1. Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnanç Sistemleri, Öğretmen Öz-yeterlilik İnanıcı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	114
5.2. Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnanç Sistemlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	118
5.2.1. Cinsiyet .....	118
5.2.2. Öğrenim Görülen Branş .....	120
5.2.3. İnternet Kullanım Süresi .....	121
5.2.4. Not Ortalaması.....	122
5.2.5. Sınıf Düzeyi.....	123
5.3. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	123
5.3.1. Cinsiyet .....	124
5.3.2. Öğrenim Görülen Branş .....	125
5.3.3. İnternet Kullanım Süresi .....	128
5.3.4. Not Ortalaması.....	128
5.3.5. Sınıf Düzeyi.....	129
5.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	130
5.4.1. Cinsiyet .....	130
5.4.2. Öğrenim Görülen Branş .....	131
5.4.3. İnternet Kullanım Süresi .....	133
5.4.4. Not Ortalaması.....	134
5.4.5. Sınıf Düzeyi.....	134
5.5. Pedagojik İnanç, Öğretmen Öz-yeterlilik ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki.....	136
<b>5.6. Öneriler .....</b>	<b>139</b>
5.6.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler .....	139
5.6.2. Gelecekteki Araştırmalara İlişkin Öneriler .....	140
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>142</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>164</b>
EK-1. Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği .....	164
EK-2. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği .....	168
EK-3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği.....	171
EK-4. Ölçek Kullanım İzinleri .....	173

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Öğretmen Yeterlikleri .....	3
<b>Tablo 2.</b> Yaklaşımlar, Öğrenci ve Öğretmenin Rolü .....	30
<b>Tablo 3.</b> Tutum Öğelerinin Sözel ve Sözel Olmayan Yansımaları .....	34
<b>Tablo 4.</b> Katılımcılara Ait Veriler .....	69
<b>Tablo 5.</b> Öz-yeterlilik ölçeğine ilişkin Cronbach $\alpha$ Değeri .....	71
<b>Tablo 6.</b> Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin Cronbach $\alpha$ Değeri .....	72
<b>Tablo 7.</b> Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeğine ilişkin Cronbach $\alpha$ Değeri .....	73
<b>Tablo 8.</b> Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....	75
<b>Tablo 9.</b> Öğretmen Öz-yeterlilik, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Pedagojik İnanç Sistemleri Cronbach $\alpha$ Katsayıları .....	76
<b>Tablo 10.</b> Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnanç Sistemlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları .....	77
<b>Tablo 11.</b> Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Branş Değişkenine Göre Pedagojik İnanç Sistemlerine Ait Puanlarının Betimsel Analizi, Varyansların Homojenliği Testi .....	78
<b>Tablo 12.</b> Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Branş Değişkenine Göre Pedagojik İnanç Sistemlerine Ait Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	79
<b>Tablo 13.</b> Öğrenci Merkezli Pedagojik İnanç Puanlarının Hangi Bölümler Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları .....	80
<b>Tablo 14.</b> Öğretmen Merkezli Pedagojik İnanç Puanlarının Hangi Bölümler Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları .....	81
<b>Tablo 15.</b> Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Süreleri Değişkenine Göre Pedagojik İnanç Sistemlerine Ait Puanlarının Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi ....	82
<b>Tablo 16.</b> Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Süreleri Değişkenine Göre Pedagojik İnanç Sistemlerine Ait Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	83
<b>Tablo 17.</b> Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları Değişkenine Göre Pedagojik İnanç Sistemlerine Ait Puanlarının Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi .....	84
<b>Tablo 18.</b> Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları Değişkenine Göre Pedagojik İnanç Sistemlerine Ait Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	85
<b>Tablo 19.</b> Öğrenci Merkezli Pedagojik İnanç Puanlarının Hangi Not ortalamaları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları .....	85
<b>Tablo 20.</b> Öğretmen Merkezli Pedagojik İnanç Puanlarının Hangi Not ortalamaları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları .....	86

<b>Tablo 21.</b> Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnanç Sistemlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	87
<b>Tablo 22.</b> Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları .....	88
<b>Tablo 23.</b> Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Branş Değişkenine Göre Öz-yeterlilik İnançlarına Ait Puanlarının Betimsel Analizi, Varyansların Homojenliği Testi .....	89
<b>Tablo 24.</b> Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Branş Değişkenine Göre Öz-yeterlilik İnançlarına Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	90
<b>Tablo 25.</b> Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Hangi Bölümler Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları.....	91
<b>Tablo 26.</b> Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları Öğrenci Katılımı Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Hangi Bölümler Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları.....	92
<b>Tablo 27.</b> Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları Eğitim Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Hangi Bölümler Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları.....	93
<b>Tablo 28.</b> Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım sürelerine Göre Öz-yeterlilik İnançlarına Ait Puanlarının Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi .....	94
<b>Tablo 29.</b> Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Sürelerine Göre Öz-yeterlilik İnançlarına Ait Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	95
<b>Tablo 30.</b> Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları Eğitim Stratejileri Kullanımı Alt Boyutuna İlişkin Hangi İnternet Kullanım Süresi Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları .....	96
<b>Tablo 31.</b> Öğretmen Adaylarının Not Ortalamalarına Göre Öz-yeterlilik İnançlarına İlişkin Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi .....	97
<b>Tablo 32.</b> Öğretmen Adaylarının Not Ortalamalarına Göre Öz-yeterlilik İnançlarına Ait Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	98
<b>Tablo 33.</b> Öz-yeterlilik Algılarının Öğrenci Katılımını Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Hangi Not Ortalamaları Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları.....	99
<b>Tablo 34.</b> Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları Eğitim Stratejileri Kullanımı Alt Boyutuna İlişkin Hangi Not Ortalamaları Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Sonuçları.....	100

<b>Tablo 35.</b> Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlilik İnançlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	101
<b>Tablo 36.</b> Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları .....	102
<b>Tablo 37.</b> Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Branş Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Ait Puanlarının Betimsel Analizi, Varyansların Homojenliği Testi.....	103
<b>Tablo 38.</b> Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Branş Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	104
<b>Tablo 39.</b> Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Hangi Bölümler Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları- burda kaldın.....	104
<b>Tablo 40.</b> Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Süreleri Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Ait Puanlarının Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi .....	105
<b>Tablo 41.</b> Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	106
<b>Tablo 42.</b> Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Hangi İnternet Kullanım Süreleri Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları .....	107
<b>Tablo 43.</b> Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Ait Puanlarının Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi .....	108
<b>Tablo 44.</b> Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	108
<b>Tablo 45.</b> Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Hangi Not Ortalamaları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Sonuçları.....	109
<b>Tablo 46.</b> Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları .....	110
<b>Tablo 47.</b> Pedagojik İnanç, Öğretmen Öz-yeterliliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi.....	111
<b>Tablo 48.</b> Öğrenci Merkezli Anlayışın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi ...	113

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öz-yeterlilik Diyagramı .....	10
Şekil 2. Davranışı Gerçekleştirmeye Yönelik Öngörülerini .....	13
Şekil 3. Öğretmen Öz-yeterliliği .....	23
Şekil 4. Planlanmış Davranış Teorisi Modeli .....	38
Şekil 5. Öğretmen Tutumu Değişim Süreci .....	45



## KISALTMALAR LİSTESİ

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**OECD** : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

**TDK** : Türk Dil Kurumu





# I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve gerekli tanımlara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

“İçinde yaşadığımız çağda: fabrika, arazi, bedensel emek, zenginlik değil asıl zenginlik; bilginin ürünüdür” (Stewart, 1998: 12). Bu ifadeye göre zenginlik kavramının materyal zenginlikten ziyade bilgi zenginliği anlayışına dönüştüğü söylenebilir.

Bilginin hızlı gelişim ve değişim içerisinde kolay ulaşılabilir olması, bireyleri ve toplumları etkilemektedir. Tüm toplumlar, bilgi toplumu düzeyine erişebilmek için bireylerin niteliklerini ön plana çıkarmaya çalışmakta, dolayısıyla eğitim sisteminin gereksinimlerini değiştirmektedir (Yazçayır ve Oktar, 2008). Erdem’e (2013) göre, toplumun bilgi toplumu kategorisinde görülebilmesi için gelişme ve değişmelerin toplum tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Bu açıdan bireylerin niteliklerinin geliştirilmesi, ön plana çıkarılması ve değişime ayak uydurması sürecini destekleyen en temel yapı taşı eğitim sistemi ve onun elemanı öğretmendir. Öğretmen toplumun çağdaşlaşması, refah seviyesinin artması ve kalkınması için toplum mimarlığı görevini üstlenmektedir (Yeşim ve Göktaş, 2004; Yazar, 2018).

Toplumun her alanında gerçekleşen değişim ve gelişim öğretmenin rolünün de bir değişim içerisinde olmasını gerektirmektedir. Bireyde ve toplumda farklılaşan özellikler, öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri de değiştirmiştir (Kaşkaya, 2013). Öğretmen, her şeyi bilen, bireye istedik davranışları kazandıran kişi değil; öğrenmeyi, buluş yapmayı, düşünmeyi, denemeyi öğreten kişi anlayışına bürünmüştür (Gökaydın, 2002). Geleneksel yapıdaki toplum içerisinde öğretim işlemi, önceden belirlenen davranışları öğrencilere kazandırma süreci iken bilgi toplumunda bu durum Yazar’ a (2018) göre bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiye nasıl ulaşacağını öğretmesi süreci olarak değişime uğramıştır. Bu durumda öğretmenlik mesleğinin, doğru ve ihtiyaç duyulan bilgiyi bulabilmek ve öğrencilerin yeterliliklerini keşfetmeyi sağlamak yönünde bir değişime girdiği söylenebilir. Bu

değişim içerisinde bilgi toplumu düzeyine ulaşmak için bireylerin iyi eğitilmesi gerekmektedir. Bu durumu Mustafa Kemal Atatürk: ‘Eğitimidir ki, bir ulusu ya özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum olarak yaşatır ya da tutsaklığa ve düşkünlüğe sürükler’ sözleriyle eğitimin gerekliliğini ve önemini belirtmektedir.

Eğitim sisteminin en önemli faktörünü oluşturan öğretmenin, çağdaş dünyanın gerektirdiği şekilde kendisine verilen görevleri icra edebilmesi ve kaliteli bir eğitim anlayışını sürdürebilmesi için nitelikli, mesleki motivasyonu güçlü, yeterlik düzeyi yüksek, çağdaş dünyanın gerektirdiği ihtiyaçlar ve sorumlulukları yerine getirebilecek bir model ve rehber olması gerekmektedir (Karakelle, 2005). Değişen ve gelişen dünyada öğrencilerin ve toplumun ihtiyacı da değişmekte ve bu durum öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). 2006 yılında yapılan reform ile bireyi ön plana çıkaran ‘‘yapılandırmacı anlayış ile eğitim sistemimiz içindeki öğretmen ve öğrencinin görev ve sorumlulukları da değişim göstermiştir’’ (Yıldızlı, Saban ve Baştuğ, 2017: 211). Bu radikal değişim ile birlikte davranışçı ekolle verilen eğitim anlayışı öğrenciyi merkeze alan bir anlayışa dönüşmüştür. Bu durum öğretmenlerin pedagojik inanç sistemlerinde de değişime yol açmakta ve öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini planlama ve tasarlama sürecinde karar vermelerini etkilemektedir (Miheala ve Oana, 2014). Öğretmenlerin pedagojik inanç sistemleri, eğitim ve öğretim sürecinde sınıf içi uygulamalarına yansımaktadır. Çünkü insanlar bir şeyin doğru olduğuna inandığında, bu inancı destekleyen bilgileri algılar ve çevreye bu inançlarını yansıtan eylemlerde bulunurlar (Khader, 2012). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin pedagojik inanç sistemleri onların tercih ettikleri öğrenme ve öğretme anlayışlarını ortaya koymaktadır (Chan ve Elliott, 2004). Ancak, öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri, üniversite eğitimleri sürecinde çoğunlukla gelişmiş ve benimsenmiş olmaktadır (Dağlıoğlu, 2013). Bu inançların ne şekilde benimsendiği ise öğretmenlerin düşünce yapılarında yatmaktadır. Bazı öğretmenler öğrencilerinin kendi öğrenme ve yaşantı süreçlerine yön vermeleri gerektiğini düşünürken, bazıları öğrencilerin öğrenme ve okul yaşantılarının katı kuralları ile kontrol edilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyacı olduğu anlayışını savunmaktadır (Englehart, 2009). Öğretmenlerin benimsedikleri bu farklılığın ortaya çıkarılması, 2006 yılında uygulanmaya başlayan anlayışın ne düzeyde benimsendiğini ve öğretmen adaylarının benimsenmiş olduğu inançları

ortaya çıkartacak ve göreve başladıklarında öğrencilere sunacakları eğitimi yordamayı sağlayacaktır (Kutluca, 2018).

Benimsenen anlayış ile birlikte öğretmenin yeni ekollere uyumuna bağlı olarak toplumda nitelikli bireyler yetişmesi, öğretmenin nitelikli ve yeterli olmasına bağlıdır (Kalaycı, 2014). Yapılan literatür taramasında, benimsenen anlayış kadar anlayışın ne düzeyde ve ne yeterlilikte uygulandığı da öğretim sürecini etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Türk Dil Kurumu [TDK]'na göre yeterlik tanımı, “Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet ve kıfayet” olarak tanımlanmaktadır. MEB’e göre (2017) öğretmen yeterlik tanımı “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmıştır. Buldu (2014) öğretmenin nitelik ve mesleki yeterliliğinin yüksek olmasının sadece öğrenci başarısını etkilemediğini, buna bağlı olarak eğitim kalitesini de arttırarak ülkenin ekonomisine dahi katkı sağladığını belirtmektedir.

Öğretmen yeterliliği konusuna önem veren Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlilikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalarını 1998-99 yıllarında başlatmış ve “Öğretmen Mesleki Yeterlilikler” belgesini hazırlamıştır. Bu tarihten itibaren uluslararası paydaşlardan alınan dönüt ve görüşler neticesinde her öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikleri belirten nitelikte metinler yayımlanmaya başlamıştır. 2017 yılına ait Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yeterlilikleri belgesi Tablo 1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 1. Öğretmen Yeterlilikleri

A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1.	<b>Alan Bilgisi</b> Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1.	<b>Eğitim Öğretimi Planlama</b> Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1.	<b>Millî, Manevi ve Evrensel Değerler</b> Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.	<b>Alan Eğitimi Bilgisi</b> Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B2.	<b>Öğrenme Ortamları Oluşturma</b> Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2.	<b>Öğrenciye Yaklaşım</b> Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.	<b>Mevzuat Bilgisi</b> Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3.	<b>Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme</b> Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3.	<b>İletişim ve İş Birliği</b> Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	<b>Ölçme ve Değerlendirme</b> Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4.	<b>Kişisel ve Mesleki Gelişim</b> Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

**Kaynak :MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara: MEB Yayınları, s. 8.**

Tablo 1 incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığının [MEB] genel yeterlilik alanını üçe böldüğü görülmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarından hem mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları hem belirli tutum ve değerlere sahip olarak kendilerini geliştiremeleri ve süreci genel yeterlilikler çerçevesinde yönetmeleri beklenmektedir. Yapılan araştırmalarda (Buldu, 2014; Bozkuş ve Marulcu, 2016; Karakelle, 2005; Stronge ve Hindman, 2003; Yazar, 2018; Yeşim ve Göktaş, 2004) öğretmen yeterlilikleri; meslektaşları ve öğrencileri ile iyi ilişkiler kurabilen, mesleğini seven, güncel gelişmeleri takip eden, branşına hâkim, kılık kıyafetine özen gösteren, düzenli ve derse hazırlıklı gelen, sabırlı, sorumluluk sahibi, adalet duygusu gelişmiş, gelişime açık bireyler olarak tanımlanmaktadır. Akkaya (2009: 36) öğretmen niteliklerinin “alan ve meslek bilgisinin yanı sıra sabır, özveri, hoşgörü, alanıyla ve mesleğiyle ilgili yenilikleri takip edebilme” gibi özellikleri de gerektirdiğini belirtmektedir.

Rahman’a (2018) göre öğretmenin öz-yeterliliğinin yüksek olması; mesleki doyum, yüksek çaba, pozitif mesleki tutum, destekleyici ve geliştirici fikir üretme, yüksek moral vb. özellikleri birlikte getirmekte ve çevresini de pozitif şekilde etkilemektedir. Bu durumda sınıf içerisinde rol model alınan öğretmenin, öğrencilerini pozitif şekilde etkilemesi ve akademik başarılarını arttırabilmesi için öz-yeterliliği yüksek bir birey olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki yıllar içerisinde birçok araştırmaya konu olmuş ve aralarında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Armor ve ark, 1976; Ashton ve Webb,1986; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010; Schunk ve Pajares, 2002; Shahzad ve Naureen, 2017; Zimmerman, 1995).

Yapılan literatür taramasında öz-yeterlilik ile etkileşimde olan diğer bir değişken öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları olarak görülmektedir. Öğretmenin sadece alanında yeterli olması, mesleğini sürdürebilmesi ve başarabilmesi anlamına gelmez. Çünkü “mesleğe yönelik tutum ve algılar, mesleki yeterlilik algılarını ve meslekteki başarıları etkileyen bir husustur” (Terzi ve Tezci, 2007: 595). Bir başka ifadeyle, öz-yeterliliğin yanında bireyin bir duruma karşı olumlu tutum içerisinde olması, bireyin kendisine olan inancının temelinde gelişen bir olgudur. Güneşli ve Aslan’a (2009) göre öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları;

öğretmenlik mesleğini beğenme, kendilerini adama, toplumsal olarak gerekli görüp görmeme ve kendilerini sürekli geliştirme durumunda olma inançları ile ilişkilidir. Bu durum mesleğine yönelik olumlu tutum içerisinde olan öğretmenin mesleki anlamda yeterli olmak için çabalayacağını ve gelecek nesillerin daha iyi yetiştirilmesine katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır. Gökçe ve Sezer'in de (2012) belirttiği gibi olumlu mesleki tutum ile yetişen öğretmen adayları, olumlu düşüncelerini hem ders hem de ders dışı davranışlarına yansıtarak öğretmenlik görevlerini daha iyi bir şekilde icra ederler. Tüm bu açıklamalar doğrultusunda araştırma kapsamında öğretmen adaylarının pedagojik inançları, öğretmen öz-yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi gerekli görülmektedir.

## **1.2. Problem ve Alt Problemler**

Bu çalışmada öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri ile öğretmen öz yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Ayrıca, öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri, öğretmenlik öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

**1.Öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz- yeterlilik inançları ne düzeydedir?**

**2.Öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri;**

- a) Cinsiyete,
- b) Öğrenim gördükleri branşa,
- c) İnternet kullanım süresine,
- d) Not ortalamasına,
- e) Sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

**3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilikleri;**

- a) Cinsiyete,
- b) Öğrenim gördükleri branşa,
- c) İnternet kullanım süresine,
- d) Not ortalamasına

e) Sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları;

a) Cinsiyete,

b) Öğrenim gördükleri branşa,

c) İnternet kullanım süresine,

d) Not ortalamasına

e) Sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve mesleğe yönelik tutumları tarafından yordanmakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Ayrıca, pedagojik inanç sistemleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmen öz-yeterlilik inancı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

### 1.4. Araştırmanın Önemi

20. yüzyıl başından itibaren insan doğasını ve davranışlarını anlamlandırmaya çalışan bilim insanları, insanı başta hayvanlar ile eşdeğer görerek etki ve tepki üzerine davranış gerçekleştirdikleri varsayımını ortaya atmışlardır; ancak teknoloji ve bilimin gelişmesiyle insanın sadece etki ve tepki ürünü olmadığını, bilişsel öğelerini kullanarak davranışta bulunduğunu belirlemişlerdir. Bu değişimler uzun yıllar eğitim ve öğretim alanını da etkilemiş ve toplumun gelişimine yön vermiştir. Türkiye’de ve dünyada gerçekleşen gelişmelerden etkilenerek uzun yıllar boyunca birçok eğitim programı, yaklaşım ve yöntem kullanılmış ve bu olgular her nesilde değişen bir anlayışa bürünmüştür.

Uzun yıllar boyu eğitim ve öğretimde öğretmen merkezli yürütülen eğitim ve öğretim 2005-2006 yıllarında öğrenen merkezli anlayışa dönüşüm sağlamaya çalışmış ve eğitim programlarında yerini almıştır. Bu bağlamda eski alışkanlıkların zaman içerisinde rafa kaldırılarak eğitim ve öğretim programlarında yenilikler yapılmış, mevcut öğretmenler ile yeni yetişen öğretmen adaylarının yenilenen programa adapte edilmesi için birçok çalışma yapılmıştır. Eğitim ve öğretim

programlarında yapılan değişim öğretmen adaylarının yetiştirme programlarına da yansımış ve öğrenim gördükleri süreç içerisinde öğretmen adaylarının yeni sisteme uygun biçimde yetişerek, eğitim öğretim faaliyetlerini planlamaları ve tasarımları beklenmiştir (Arslan, 2007). Bu yüzden, programın başarısı tamamen uygulayıcılarının başarısına bağlıdır. Zira, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD] (2018) sonuçlarına bakıldığında 2006'da değişen programdan itibaren 2012 senesine kadar yükseliş gözlemlenirken, ardından 2015 senesine kadar bir düşüş ve tekrar yükseliş göze çarpmaktadır. Bu durum öğretmenlerin değişime adapte olmada ve uygulama süreçlerindeki farklılıklarından kaynaklandığını ve hizmet içi eğitimlerin gerekli değişimi gerçekleştiremediğini göstermektedir. Bu bakımdan eğitim çıktılarının sağlayıcısı olan öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde gerekli olan inanç, bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması önemlidir. Ancak öğretmen adaylarının mesleki süreçlerinde istenilen davranışları gösterebilmesi için eğitim sisteminin gereklilikleri doğrultusunda mesleğine yönelik tutumunun olumlu olması (Nakip, 2015), sınıf içi uygulama ile mesleki becerilerinin yüksek olması (Flackler ve Malmberg, 2016) ve programın çıktıları doğrultusunda yüzyıla uygun öğretim ve öğrenim inançlarına sahip olması gerekmektedir (Sheridan, 2016). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının programın gerektirdiği davranışları mesleki hayatlarında ne düzeyde uygulayabileceğini tahmin edebilmek amacıyla adayların pedagojik inanç sistemleri, öğretmenlik öz-yeterlilik inançları ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Turner, Christensen ve Meyer de (2009) öğretmenlerin bilgi, tutum ve inançlarının öğretmen davranışını ve performansını etkilediğini belirtmektedir. Dağlıoğlu (2013) ise öğretmenlerin inançlarının genellikle eğitim süreçlerinde benimsendiğini ifade etmektedir. Bu sebeple, araştırmada pedagojik inanç sistemleri kavramı, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum açısından incelenerek aralarındaki ilişkilerin ortaya çıkartılması öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun ve öğretmen öz-yeterlilik inançlarının geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda öz-yeterlilik inançları ve mesleki tutum üzerine yapılan birçok araştırma göze çarpmaktadır (Demirtaş ve ark. 2011; Eroğlu, 2013; Gökçe ve Sezer, 2012; Karakuş, 2017; Kaçar, 2018; Nakip, 2015; Tezci ve Terzi, 2007; Tufan, 2016). Diğer yandan Türkiye'deki araştırmalarda pedagojik

inanç sistemleri kavramı ile ilişkilendirilen ve öğretmen adayları ile çalışılan çok az araştırmaya rastlanmıştır (Eren, 2019; Dağlıoğlu, 2013; Doğan, 2014; Kaşkaya, 2013; Kutluca, 2018; Gazioğlu, 2018; Gerem, 2019; Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti, 2017). Ancak hiçbir çalışmada pedagojik inanç sistemleri, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğe yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmediği ve bu kavramların birlikte çalışılmadığı görölmektedir.

Yapılan araştırma ile öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonucunda sahip oldukları öğretmen öz-yeterlilik inancı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve benimsedikleri pedagojik inanç sistemleri, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında sunacakları eğitimin yordanmasına ışık tutacağı düşünölmektedir.

### **1.5. Sayıtlar**

Araştırma sürecinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar gerçek duygu ve düşöncelerini yansıtmaktadır.

### **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma 2020-2021 bahar dönemi eğitim ve öğretim yılında Balıkesir Necatibey Eğitim Faköltesinde öğrenim görmekte olan 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.



## 1.7. Tanımlar

**Pedagojik İnanç Sistemleri:** “Öğretmenlerin öğrenme ve öğretim ile ilgili inançlarının tümüdür” (Doğan, 2013: 6)

**Öz-yeterlilik:** Bireyin istenen davranışı gerçekleştirmeye yönelik, kabiliyetlerine duyduğu inançtır (Bandura, 1997).

**Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlilik:** Eğitim ve öğretime ilişkin gerekli tüm görevleri yerine getirebilme, öğrencilere istenen çıktıları sağlayabilme, sınıf yönetimi, öğrenci başarısı ve motivasyonunu arttırmaya yönelik inançtır (Ashton ve Webb, 1986).

**Tutum:** Bir durum veya objeye karşı gösterilen önyargıların, değerlendirmelerin ve eğilimlerin bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak ifade edilme biçimidir (Eagly, 2007).

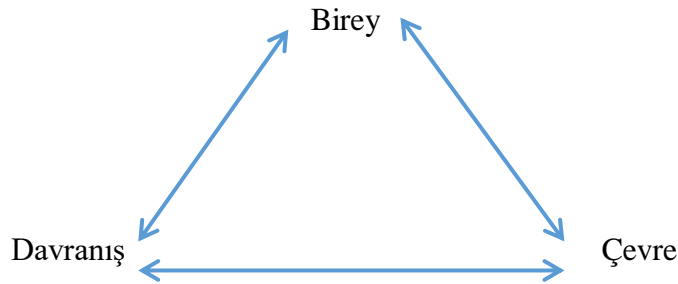
**Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum:** Bireyin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu onun mesleğe yönelik algılarını ifade eder (Demircioğlu ve Özdemir, 2014).

## II. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde öğretmen öz-yeterlilik inancı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve pedagojik inanç sistemleri kavramlarının kuramsal çerçevede tarihsel gelişimlerine, tanımlamalarına, öğretmenlik ile ilişkilerine ve farklı araştırmacıların görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve pedagojik inanç sistemlerini içeren yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Öz-Yeterlilik

Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre bireysel faktör, çevre ve gerçekleşen davranış birbirini etkilemekte ve gelecek davranışın belirleyicisi olmaktadır. Bandura (1977) insanın davranış ve duygularının çevreyi, çevrenin de davranışı ve bireyi etkilediğini belirtmektedir. Senemoğlu (2018) tüm bu faktörlerin eşit düzeyde etkiye sahip olmadığını, etki düzeylerinin koşullara göre farklılaşabileceğini ifade etmiştir. Bandura'nın insan, davranış ve çevre etkileşim diyagramı Şekil 1' de belirtildiği gibidir:



Şekil 1. Öz-yeterlilik Diyagramı

**Kaynak:** Bandura, A.(1986).From Thought to Action: Mechanism of Personal Agency. *New Zealand Journal Of Psychology*.15(1), 1-17. s.4

Şekil 1' de yer alan diyagrama göre insanın davranışları kendisi, çevresi ve gösterdiği davranışlarının ardından tekrar belirlenmektedir. Rendmond' ın (2015: 2) verdiği örnekte “çalışanların performansları (davranışsal faktör), çalışanların örgütsel stratejilerden (çevre faktörü) etkilenme düzeyine (bilişsel faktör) göre şekillenmektedir”. Diyagramın öğeleri arasındaki etkileşimi Senemoğlu (2018: 227) verdiği örnekte, “gürültülü bir çevre (çevre),

bireyin ders çalışma isteğinin (davranış) önüne geçerek onu engelleyebilmekte ya da tem tersi bir durumda koşullar elverişliken bireyin inancı (birey) her şeyin önüne geçebilmektedir” şeklinde yorumlamıştır. Bandura’ya (1999) göre, insan etki ve tepki durumunu mekanik bir şekilde davranışa dönüştürmez. Ona göre insan, öz-düzenleme kapasitesine sahip, üretken, yaratıcı, değişen durumlara göre geleceği düşünebilen, seçim yapabilen, yaşantılarından ders çıkarabilen, çevresinden öğrenebilen bir varlıktır. Bu bakımdan insan hem içinde bulunduğu sosyal yapıdan etkilenir hem de içinde bulunduğu sosyal yapıyı oluşturur.

Schunk ve Dibenetto (2016) sosyal bilişsel teoriyi bir çerçeve olarak kullanarak, öğretmenlerin başarılarını arttırmak için öğrencilerinin duyuşsal durumlarını, hatalı düşünce ve alışkanlıklarını (kişisel faktör) düzenleyebileceğini, akademik becerilerini ve öz- düzenlemelerini (davranışsal faktör) arttırabileceğini, okul ve sınıf yapılarını (çevresel faktör) değiştirebileceğini belirtmiştir. Bandura (1997) etkileşim diyagramına göre şekillenen birey ve çevrenin davranış üzerindeki etkisi ile beraber bireyin davranışını etkilediğini düşündüğü anahtar bir faktör olan öz-yeterlilik kavramını ortaya atmıştır. Bireylerin kabiliyetlerine, problemlerle başa çıkma kapasitelerine ve başarıya ulaşabileceklerine olan inançlarının arttırılması öz-yeterlilik inancı ile bağlantılı görülmektedir (Bandura, 1977). Bu bakımdan öz-yeterlilik kavramının tanımlanması gerekli görülmektedir.

### **2.1.1. Öz-yeterlilik Kavramı**

Öz-yeterlilik kavramı, Bandura (1997) tarafından sosyal bilişsel öğrenme kuramında nedensellik üçgeni diyagramında bireyin davranışlarına yön veren anahtar bir faktör olarak hipotezleştirilmiştir. “Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre, insanların yaptıkları eylemlerin temelini oluşturan en önemli yapı öz-yeterlilik inancıdır. Öz-yeterlilik, bireylerin motivasyon ve davranışlarının önemli bir parçasını oluşturmakla kalmaz, kişilerin yaşamlarını değiştirebilecek eylemleri de etkiler” (Erseven, 2016: 67).

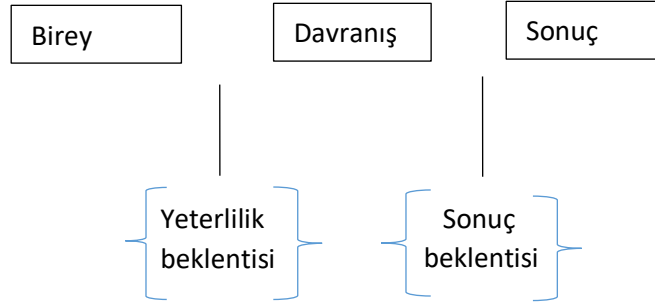
Bandura (1995) öz-yeterliliği, bireyin gerçekleştireceği eylemler için kabiliyetlerini tartma, yönetme ve düzenlemeyi içeren davranış biçimlerine duyduğu inanç olarak açıklamaktadır. Bir başka ifadeyle, Maddux (2012) öz-yeterliliği bireyin değişen yaşantısına göre belirlenen hedeflere ulaşabilmek için yeteneklerini düzenlemeye yönelik beceriyle ilişkilendirmiş ve bireyin kabiliyetlerini düzenlemeye ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır. Kısaca, öz-yeterlilik bireyin istenen davranışı gerçekleştirebilmeye yönelik kendisine duyduğu inançtır. Yapılan araştırmalarda öz-

yeterlilik inancı bireyin; duygu, düşünce, kaygı, bağımlılık, stres, yaşam kalitesi, çaba gösterme, sosyal tutum, motivasyon, öğrenme durumları, akademik başarı, kararlılık, sorumluluk ve hatta hastalık evresinde toparlanma sürecine etki ettiği belirtilmiştir (Bandura, 1977; 1994; 1995; 1997; Bandura ve Woodman, 1989; Flammer, 2015; Maddux ve Gosselin, 2012; Schunk ve Pajares, 2002; Zimmerman, 1995; 2000). Bu bakımdan öz yeterlilik inancının insan doğası davranışlarına olan etkisi yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmakta ve uzun yıllardır eğitim alanında öğretmen ve öğrenci; başarısı, motivasyonu, iletişimi, etkinliği gibi değişkenler üzerine araştırmalar yapılmaktadır (Arslan, 2019; Armor ve diğerleri, 1976; Ashton ve Webb, 1986; Bandura, 1997; Çetinkaya, 2007; Daştan, 2016; Erol ve Temizer, 2016; Hassan ve Akbar, 2019; Schunk ve Pajares, 2002; Pajares, 2003; Nakip, 2015; Tufan, 2016; Özcan, 2017, Shahzad ve Naureen, 2017; Zimmerman, 2000).

Öz-yeterlilik teorisine göre, “bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri eylemleri gerçekleştirme ihtimallerinin yüksek; yeterli olmadıklarını düşündükleri eylemleri gerçekleştirme ihtimallerinin ise düşük olduğu yönündedir” (Erseven, 2016: 67). Yüksek öz-yeterlilik bireylerin başarı ve kendine güvenme duygusunu artırırken, düşük öz-yeterlilik ise bireylerin yeteneklerini küçümsemesine ve kendine güven duygusunun azalmasına neden olmaktadır (Maddux ve Gosselin, 2012). Bandura (1994) yüksek öz-yeterliliğe sahip olan bireylerin, hedeflerine ulaşmakta kararlı olma, karşılaştığı sorunları kaçınılması gereken zorluklar yerine aşılması gereken problemler olarak görme, hatalarını yetersiz bilgi ve beceri ile ilişkilendirme gibi düşüncelere sahip olduğunu; düşük öz-yeterliliğe sahip olan bireylerin, sorunlardan kaçma, çaba ve kararlılığı yetenek ile ilişkilendirme, çabuk pes etme davranışı eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Bandura (1995) öz-yeterlilik inancının bireyin motivasyon, yaptığı seçim ve gösterdiği çabaya etkisi açısından davranışlarının önemli bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Schunk ve Pajares’e (2009) göre öz-yeterlilik bireyin sahip olduğu tüm becerilerinde var olan, ancak her beceriyi eşit şekilde etkilemeyen bir yapıdır. Bu bakımdan öz-yeterlilik inancı belirli görev, etkinlik ve koşullara göre değişkenlik gösterebilmektedir.

Bandura’ya (1986) göre öz-yeterlilik teorisinin temel prensibi insanın, davranışlarının istenen sonuçlar doğuracağına inandığında istediği sonucu elde etmek için gerekli gördüğü davranışı gerçekleştireceği üzerinedir. Eğer, insanın

beklentilerine ulaşmak için kendine dair şüpheleri var ise bilgi ve kabiliyetlerine rağmen davranış sergilemeyebilir. Bireyin davranışı gerçekleştirme ve hedeflerine ulaşmaya yönelik beklentileri Şekil 2' de gösterildiği gibidir:



**Şekil 2. Davranış Gerçekleştirmeye Yönelik Öngörülerini**

**Kaynak: Bandura, A. (1986). From Thought to Action: Mechanism of Personal Agency. *New Zealand Journal Of Psychology*.15(1), 1-17. s.9**

Şekil 2' de görüldüğü üzere, bireyin davranışı gerçekleştirmeden önce yeterlilik düzeyini değerlendirmesi gerekmektedir. Ardından davranış gerçekleştiğinde elde edeceği sonuç, istenen bir sonuç ise davranış gerçekleşir. Yeterlilik beklentisi bireyin davranışı gerçekleştirmeye yönelik yeteneklerine duyduğu inancı; sonuç beklentisi ise bireyin davranışının istenen sonuca ulaştıracağına yönelik inancı olarak ifade edilmektedir. Böylelikle, öz-yeterlilik inancı hem davranışı hem de sonuca ulaşmada kararlılık sürecini etkilemektedir (Bandura, 1977). Kendileri hakkında bir işi yapabilmeye yönelik inancı tam olan insanlar iyi performans sergileme beklentisine girer ve sonucunda başarılı bir sonuç bekler, kendileri hakkında şüphe duyan kişiler ise kötü performans beklentisine girer ve daha az olumlu sonuç bekler (Bandura, 1999). Bu bağlamda birey seçimlerini davranış sonrası elde edeceği sonuç ve kabiliyetlerine duyduğu inanç doğrultusunda şekillendirmektedir (Bandura, 1997). Schunk ve Pajares'e (2009) göre öğrenme konusunda kendisini yeterli hisseden öğrenciler akademik becerilerini geliştirmeye ve öğrenme ortamlarını düzenlemeye daha eğilimli olmaktadır. Sonuç olarak, elde edilen başarı ve geri dönütler sayesinde öz-yeterlilik inancı hem çevre hem de elde edilen sonuç tarafından yeniden şekillenmektedir.

Nitekim, öz-yeterlilik dinamik bir yapıdadır ve değişmez değildir. Bireyin eylemde bulunmadan önce sahip olduğu öz-yeterlilik inancı ile eylem sürecinde sahip olduğu öz-yeterlilik inancı arasında farklılık gözlenebilir. Bu durumda bireyin belirli bir görev veya hedefe yönelik öz-yeterlilik düzeyi, hedefin bireyde yarattığı

zorluk algısına göre değişebilmektedir (Schunk ve Dibenetto, 2016). Öz-yeterlilik inancı başarının önemli bir göstergesi olsa da başarının tek yordayıcısı değildir; çünkü bilgiye sahip olmayan öğrenci, her ne kadar öz-yeterlilik inancı yüksek olsa da beklenen performansı göstermeyebilir (Ashton ve Webb, 1986). Öğrenciler için sonuç beklentileri önemlidir çünkü davranışlarının olumsuz sonuçlar doğuracağına inanan öğrenci aktivitelere katılmayacağı gibi öğrendiklerinin kullanım alanının olmadığını düşünen öğrenci de aktivitelere ilgi göstermez (Wigfield, 1994: aktaran; Schunk ve Pajares, 2002). Bu bakımdan öz-yeterlilik, davranışı etkileyen tek değişken değildir; çünkü birey davranışlarını büyük ölçüde kendi inanç, değer ve ölçütlerine göre gerçekleştirmektedir (Bandura, 1997).

Bandura'ya (2019) göre değişen dünya algısı, medya ve teknoloji sayesinde nedensellik diyagramını oluşturan elemanların etkileşimini, değer yargılarını, düşünce kalıplarını ve beklentilerini değiştirmektedir. Bu bakımdan içinde bulunduğumuz dönemde çevre, davranış ve birey etkileşimi iç ve dış faktörlerde çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliğe rağmen Bandura (2012) bireyin içsel davranışlarının tümünü oluşturan öz-yeterlilik inancının sosyal bilişsel öğrenme kuramı içerisinde dinamik yapısını sürdürdüğünü belirtmektedir. Değişen ve gelişen öz-yeterlilik inancının bilgiyi edinme yolları ve kaynaklarının tanımlanması öz-yeterlilik inancının derinlemesine incelenmesi, kaynaklarının ve etki süreçlerinin öğretmen öz-yeterlilik inancı üzerindeki etkisinin incelenmesi gerekli görülmektedir.

### **2.1.1.1. Öz-Yeterlilik İnanç Kaynakları**

Öz-yeterlilik inancı dört tür bilgiyi edinme yoluna göre şekillenmektedir. Bu yollar doğrudan deneyim, dolaylı deneyimler, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlardır (Bandura, 1977; 1989; 1994; 1997; 2011). Öz-yeterlilik inanç kaynaklarının bilgiyi algılama, kontrol etme, entegre etme ve yorumlama süreçlerine bağlı olarak her insan için etkinlikleri birbirinden farklıdır. Bu kaynaklardan gelen bilgiler, insanların çok boyutlu bilgileri iyi bir şekilde yorumlayıp içselleştiremediklerinden dolayı genellikle belirli kaynaklara bağlı kalmasına veya diğer kaynaklardan gelen bilgileri dikkate almamasına yol açar (Bandura, 1997).

#### **2.1.1.1.1. Doğrudan Deneyimler**

Etkili öz-yeterlilik inancı oluşturmanın en etkili yolu doğrudan deneyimlerdir. Çünkü insan en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir. İnsanların başarı ve başarısızlık

durumları öz-yeterlilik inancının en etkili kaynağıdır. Başarı, öz-yeterlilik inancını güçlendirirken; başarısızlık ise şüpheyeye ve güven kaybına sebep olur. Eğer insan, yaşantısında hep kolay başarılar elde etmiş ise başarısızlıklar sonucunda motivasyonu ve umudu düşer (Bandura, 1997). İnsanlar başarısızlıkları karşısında çaba ve azim göstererek başarısızlık durumunun sürekli olmadığını deneyimlemelidir. Eğer zorluklar karşısında azim ve çabanın işe yaradığını görürler ise başarı ve başarısızlık durumunu etkili şekilde yönetebilirler (Bandura ve Woodman, 1989). Bu durumu iyi yöneten bireyler, başarısız deneyimlerinden öğrendikleri ile başarıya ulaşmak için ne yapmaları gerektiğini öğrenir ve elde ettiklerini gördüklerinde başarısızlık onlar için öğretici bir konuma yükselir (Bandura, 1994). Maddux ve Gosselin'e (2012: 64) göre: "Sigarayı bir günlüğüne bırakmaya çalışan bir kişi, bırakmadığını gördüğü anda gelecekte de sigara bırakmaya karşı öz-yeterlilik beklentisi düşük olacaktır. Diğer yandan bir gün sigara içmeden durabilen bir kişi gelecekte de sigarayı bırakmaya karşı öz-yeterlilik inancı yüksek olacaktır." Bir başka deyişle, Usher ve Pajares'in de (2008a) belirttiği gibi, bireyin başarılı olduğu görev ve beceriler onun ileride karşılaşacağı benzer görevlerde, kendi deneyim ve geçirdiği süreçleri hatırlayarak öz-yeterlilik inanç düzeyini arttırırken; başarısız olduğu görev ve becerileri hatırladığında ise karşılaştığı probleme yönelik başarılı olma güveni ve öz-yeterlilik inanç düzeyi azalacaktır. Böylelikle bir kez başarısız olan öğrencinin o derse yönelik ön yargısının oluşarak tekrar başarısız olacağına yönelik kaygısı, öğrencinin öz-yeterlilik inancında olan düşüş olarak yorumlanabilir. Bandura'ya (1997) göre doğrudan deneyimler diğer hiçbir kaynağın sağlamadığı gerçek bilgi ve kanıtı sunmaktadır. Bu sebeple, olumlu veya olumsuz doğrudan deneyimler bireyin inancını daha çok etkilemektedir.

#### **2.1.1.1.2. Dolaylı Deneyimler**

İnsanlar başkalarının deneyimleri, çabaları ve aldıkları sonuçlara göre değerlendirmede bulunarak kendisinin de başarılı olabileceğini düşünebilir ve bu şekilde başkalarının deneyimlerini tartarak aynı tarz görev ve sorumluluklar için öz-yeterlilik inancını güçlendirebilir ya da tam tersi bir durumda akranlarını gözlemleyen kişilerin başkalarının başarısızlıklarını ve çabalarını gördüklerinde kendilerinin başarılı olma yeterliliğine sahip olmadığına inanabilirler (Bandura ve Woodman, 1989; Bandura, 1977; 1994; 1997; Schunk ve Pajares, 2009). Usher ve Pajares (2008a: 753) dolaylı deneyimlerin birey üzerindeki etkisini "fizik dersinden 20

üzerinden 8 puan alan bir öğrenci sınıf arkadaşlarının nasıl performans gösterdiğini bilmeden kendisini başarısız bulabilir ve fizik dersine yönelik öz-yeterlilik inancının düşmesi muhtemelken, arkadaşlarının kendisinden daha düşük puan aldığını gördüğünde öz-yeterlilik inancı artacaktır” şeklinde örneklendirmektedir.

Dolaylı deneyimler insanların bir başkasını model alması şeklinde de gerçekleşebilir. Model alma durumu bireyin ve modelin karşılaştığı problem, gösterdikleri gayret, aldıkları sonuç ve modellerin çeşitliliğine göre değişkenlik göstermektedir (Maddux ve Gosseli, 2012). Birey, bir başkasını kendisine benzer algıda hissediyorsa o kişiyi model alma eğilimindedir. Bu sebeple modeller niyet, arzu, motivasyon ve yeterliliğin kaynağı olabilmektedir. Kendilerine yakın seviyedeki insanların benzer çaba ve gayretle başarılı olduğunu görmek, model alan kişinin kendi yeteneklerine olan inancını ve motivasyonunu arttırmaktadır (Bandura, 2011). Eğer model ile birey arasında ortak hiçbir benzerlik yoksa, bireyin öz-yeterlilik inancı modelin davranış ve sonuçlarından etkilenmemektedir (Bandura, 1994).

#### **2.1.1.1.3. Sözel İkna**

Bireyin öz-yeterlilik inancını sadece sözel ikna yöntemi ile geliştirmek kişinin öz-yeterlilik inancını düşürmekten daha zordur; çünkü insanda gerçekçi olmayan öz-yeterlilik artışı, yetersiz olduğu ilk problemde hayal kırıklığı yaşamasına yol açmaktadır ve öz-yeterliliği sahip olduğu seviyenin altına düşebilmektedir (Bandura ve Woodman, 1989; Schunk ve Pajares, 2009; Bandura, 2011). Aynı şekilde insan, bir başkasının telkin etmesi, önermesi ve yapabileceklerini söylemesiyle geçmişte imkânsız gördüğü eylemlere karşı başarı, güven ve öz-yeterlilik duygusu kazanarak problemlere karşı daha fazla çaba göstermektedir (Bandura, 1977; 1997). Herhangi bir problem ile karşılaştığında başarılı olabileceğine yönelik telkin edilen bireyler kişisel yetersizliklerini bir kenara bırakarak daha fazla çaba göstererek yetersizliklerini geliştirmekte ve başarı duygusunu arttırmaktadır (Bandura, 1994). Öz-yeterlilik inancı geliştirmede başarılı olanlar başarısız olma ihtimali içeren durumlardan kaçınır ve kişisel gelişimde ilerleme sağlamak için bir başkasının başarısı ile kıyas veya ölçüm yapmaktan kaçınmaktadır (Bandura ve Woodman, 1989; Bandura, 1994; 2011). Tschannen-Moran ve McMaster’a (2009) göre sözel ikna yöntemi, grup ve takım çalışmalarında bireylerin birbirlerine sağladığı destek ve geri dönütler ile performans artışına yol açmaktadır. Bu sebeple, bireylere beceriksiz



olduklarını söyleyerek bu duruma inanmalarına sebep olmaksızın onlara güven aşılıp başarabileceklerini söylemenin daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### **2.1.1.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar**

İnsanlar öz-yeterliliklerini değerlendirirken fiziksel ve duygusal durumlarına göre de karar verirler. Bu anlamda kişisel koşullara bağlı olarak stres, gerilim, yorgunluk ve endişe gibi duygusal uyarılmalar bireyin kendini değerlendirmesinde bilgilendirici bir rol oynamaktadır (Bandura, 1977; 1994; 2011; Bandura ve Woodman, 1989). Birey endişe, stres, ağrı ve yorgunluğunu bireysel eksiklik olarak görebilir. Böylece görev ve sonuca yönelik beklentisi düşer. Bandura'ya göre (1994) asıl önemli olan bireyin yaşadığı duygusal durumların yoğunluğu değil onları nasıl algıladığı ve yorumladığıdır. Bu bakımdan öz-yeterlilik inancı yüksek olan bireyler negatif duygu ve fizyolojik uyarılmaları, performans artırıcı ve hırs veren etken olarak görürken; öz-yeterlilik inancı düşük olan bireyler ise kendilerinden şüphe duymaya ve kendilerini yetersiz hissetmeye meyilli olmaktadır.

Bir hedef veya görev üzerinde algılanan duygusal uyarımlar bireyin başarı veya başarısızlığının göstergesi haline gelmektedir. Elde edilen sonuç, bireyde bir başka duygusal durumun tetikleyicisi olarak negatif ya da pozitif duygusal durumlara yol açabilmektedir (Schunk ve Dibenedetto, 2016). Bandura (1977) bireyin başarısız olacağına yönelik şüphelerinden kurtulduğunda, kendine olan inancının ve olumlu ruh halinin, öz-yeterlilik ve başarı hissini arttırdığını belirtmektedir.

Bu sebeple, öz-yeterlilik inancını arttırmanın bir diğer yolu da olumlu fizyolojik ve duygusal durumları arttırmak, olumsuz duyguları azaltmaktır. Birey duygularını ve düşüncelerini değiştirme kapasitesine sahiptir, pozitif düşünce ve duygular ile artan öz-yeterlilik negatif duygusal durumları da değiştirebilmektedir (Schunk ve Pajares, 2009).

#### **2.1.1.2. Öz-yeterlilik Süreçleri**

Öz-yeterlilik inancı bireyin bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve karar verme süreçlerini düzenler. Bu süreçler, bireyin öz-yeterlilik inancına kümülatif biçimde etki etmektedir (Bandura,1977; 1989; 1990; 1993; 1994; 1995; 1997; 2000; 2010; 2012).

### 2.1.1.2.1. Bilişsel Süreç

Öz-yeterlilik inancı, bireyin performansını arttıran veya azaltan düşünce kalıplarını etkilemektedir (Bandura ve Woodman, 1989; Bandura, 1990; 1995; 1997; 2000; 2012). Birçok insan, davranışlarını ulaşılmaya çalıştığı hedeflere yönelik düzenlerken; öz-yeterlilik inancı ise belirlenen hedeflere ve hedeflere ulaşmadaki kararlılığına göre şekillenmektedir. Böylece, öz-yeterlilik inancı arttıkça bireyin hedeflerindeki zorluk ve kararlılık derecesi de artmaktadır (Bandura, 1994; 2010). Birey, davranışı gerçekleştirmeden önce davranış sonucuna yönelik olası senaryoları düşünür ve planlar. Öz-yeterlilik inancı yüksek olan bireyler, davranışı destekleyici başarı senaryoları oluştururken, öz-yeterlilik inancı düşük olan bireyler ise başarısız olma ihtimallerine yönelik senaryolar oluşturur, kendisinden şüphe etmeye başlar ve başarı beklentisini düşürür (Bandura ve Woodman, 1989; Bandura, 1993; 1994; 1995; 2010). Bu durum çeşitli alanlara ilişkin yetenekle ilişkilendirilebilir ancak Bandura'ya (1993) göre yetenek bireyin yapı taşını oluşturan sabit değişmez bilgiler bütünü değildir. Aksine sosyal, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal becerilerin belirli bir amaca yönelik birlikte yönetilmesidir. Bu bağlamda birey aynı yetenek ve bilgiye sahip olduğu bir durum karşısında öz-yeterlilik inancı seviyesinden dolayı farklı zamanlarda farklı performans gösterebilmektedir.

Bireyin öz-yeterlilik inancının ana işlevi bireyin yaşamını etkileyen sayısız değişken ve belirsizlikten oluşan olayları tahmin etmesini, anlam yüklemesini ve kontrol edebilmesini sağlar; ancak bu süreç farklı açılardan belirsizlik ve karmaşıklık içerisinde gelişen bilişsel bir süreç gerektirmektedir (Bandura, 1990). Birey düzenleme ve tahmin etme unsurlarını öğrenirken analitik düşünme, seçenekleri değerlendirme, eylemlerin sonuçlarını öngörme, daha önce test ettiği faktörleri düşünme ve öğrendiklerini işe koyma gibi bilgileri bütünleşik bir şekilde ele alıp değerlendirmektedir (Bandura, 1993; 1994; 1995; 1997). Bireyin birçok davranışı, olayları tahmin etmesini ve kontrol etmesini sağlayan analitik yargıları içerir; ayrıca bireyin problem çözmeye yönelik becerileri analitik düşünme becerisini de etkilemekte ve böylece bireyin öngörü becerisini de geliştirmektedir (Bandura ve Woodman, 1989). Yüksek öz-yeterlilik inancına sahip bireyler sahip olduğu çevresel bilgileri yönetirken analitik düşünme becerisine güvenmekte ve performansını destekleyecek yönde kullanmaktadır; düşük inanca sahip bireyler kendilerinden

şüphe duydukları için analitik becerilerinde tutarsızlık sergilemekte ve bu durum performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir (Bandura, 1990; 1993; 1994; 1995).

#### 2.1.1.2.2. Motivasyonel Süreç

Öz-yeterlilik inancı, motivasyonun düzenlenmesi sürecinde öngörme kapasitesiyle ilişkili bilişsel olarak gerçekleşen bir yapıdır (Bandura, 1994). Birey davranışlarının olumlu ve olumsuz sonuçlarını öngörerek eylemlerini planlamakta ve davranış sergilemektedir. Böylelikle sonucunu öngörebildiği eylemlere yönelik motivasyonu artarken, öngöremediği sonuçlara yönelik motivasyonu azalmaktadır. Bu bakımdan motivasyon bireyin hedeflerine ulaşmaya yönelik inancını arttıran bir etken olarak görülmektedir (Bandura, 1990; 1993; 1994; 1995; 1997; 2010).

Bandura'ya (1994; 1997; 2010) göre, motivasyonun bilişsel biçimine göre oluşturulan farklı teoriler vardır. Bu teoriler nedensel nitelik, sonuç-değer beklentisi ve bilişsel hedefleri içerir. Literatürde farklı araştırmacılar tarafından ortaya atılan; ancak bu teorilere karşılık gelen teoriler de bulunmaktadır. Bunlar: nitelik teorisi, sonuç beklentisi teorisi ve hedef teorisidir. Bandura (1997) bu teorilerin öz-yeterlilik inancının motivasyona etkisini açıklarken anahtar kavram olduğunu ifade etmektedir. Bu teoriler aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

1. “Nitelik teorisine göre, öz-yeterlilik inancı düzeyi yüksek birey başarı ve başarısızlığı çaba ile ilişkilendirirken, başarısızlık durumunda kendisini daha çok çaba göstermeye motive eder. Öz-yeterlilik inancı düşük birey ise başarı ve başarısızlığı yetenek ve kabiliyet ile ilişkilendirir ve başarılı bir sürecin ardından bir problem ile karşılaşma durumunda motivasyonunu kaybeder ve çabuk pes eder.” (Bandura, 1997: 124).
2. “Sonuç-değer beklenti teorisine göre, motivasyon bireyin davranışının getireceği sonuca ve sonucun bireyde ifade ettiği değere göre düzenlenir, ancak insanlar sonuca ulaşabilecekleri inancı olduğu zaman eyleme geçtikleri için sonuç beklentisinin motivasyona etkisi öz-yeterlilik inancı tarafından düzenlenir.” (Bandura, 1994: 5).
3. “Hedef teorisine göre ise, bireyin hedefe yönelik motivasyonu başkalarının performanslarını değerlendirerek, öz-yeterlilik inancına ve deneyimleri sonucu oluşturduğu standartlara göre etkilenir. Öz-yeterlilik bireyin belirlediği hedefi, göstereceği çabayı, zorluklara karşı göstereceği direnci belirleyen bir etkidir. Engellerle karşılaştığında kendi yeterliliği ve becerilerinden şüphe eden bireyler çabuk pes edebilir veya gerekli çabayı göstermeyebilir. Öz-yeterlilik inancı yüksek

olan birey belirlediği hedefi aşmak ve kendisi ile yarışmak için daha çok çaba gösterir ve başarıyı yakalamak için azmeder.” (Bandura, 1995: 7).

### **2.1.1.2.3. Duyuşsal Süreç**

Bandura’ya (1997) göre, bireyin yaşadığı stres, kaygı ve motivasyon durumları yaşadığı zorluklar ve engeller ile başa çıkma becerilerine olan öz-yeterlilik inancını etkilemektedir. Öz-yeterlilik inancı, bireyin stres, kaygı ve motivasyon duygularını kontrol etme ve olumsuz duyguların ortaya çıkmasında temel etkidir. Bu inanç insanda kaygı ve stres oluşumu sürecinde karşılaşılan her problemde gerçekleşebilecek bir olgudur ve bireyin probleme yönelik duygu ve düşünceleri ile ilişkilidir; ancak öz-yeterlilik inancı yüksek olan birey olumsuz duygu ve düşünceleri kontrol altında tutabilmektedir.

Öz-yeterlilik inancı yüksek olan bireyler, olumsuz duygu ve düşünceleri kontrol edebileceğini düşünürken; stres ve kaygıya yenik düşen bireyler ise genellikle zorluklarla başa çıkma becerisine güvenmez, olası stres ve kaygı değerlerini yükselterek karşılaştıkları problemleri büyütmede ve nadiren gerçekleşecek durumlara karşı endişe duymaya başlamaktadır. Bu duygu ve düşünce kalıplarına takılan birey olumsuz düşünceler zinciri yaratarak karşılaştığı problemlere yönelik beceri ve yeterliliğinin düşmesine sebep olmaktadır (Bandura, 1990; 1993; 1994; 1995; 2010). Bu sebeple olumsuz duygu ve düşüncelerin temel kaynağı bireyin kendisini yetersiz hissetmesinden kaynaklanmakta ve sonuç olarak bireyde karşılaştığı problemle başa çıkamayacağı duygusunu uyandırmaktadır (Bandura,1994).

### **2.1.1.2.4. Karar Verme Süreci**

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre oluşturulan etkileşim diyagramına göre birey, çevre ve davranış arasında bir etkileşim vardır. Bandura’ya (1994; 2012) göre öz-yeterlilik inancı, insanların düşündüğü seçeneklerin öncesi ve sonrasını, karar verme noktalarında yaptıkları seçimleri etkiler ve bu seçimler insanın yaptığı eylem ve çevre biçimleriyle onun yaşam yolunun seyrini belirleyebilmektedir. Bandura’ya göre (1995) insanlar, problemlerle başa çıkma kapasitelerinin üzerinde zorluklarla karşılaştıklarında buldukları ortam ve eylemden kaçınmakta ve kendilerini daha rahat hissedecekleri, başa çıkma kapasitelerine uygun çevre ve eylemlere yöneltmektedirler. Böylelikle, Bandura (1993) bireyin kendisini daha rahat

hissettiği yetkinliğine ve ilgi alanına hitap eden sosyal çevrelere yönelerek gelişimini şekillendirdiğini ifade etmektedir. Bu sebeple, bireyin yapacağı herhangi bir seçim, sahip olduğu yetkinlik, değer ve ilgi alanlarını etkileyerek bireyin yaşamına yön vermektedir (Bandura,1997; 2010).

Bandura'nın (1995; 2010) belirttiği gibi öz-yeterlilik inancı düşük olan bireyler, karşılarına çıkan eylemleri kişiselleştirerek kendi yetkinlikleri hakkında şüphe duyma, görev ve sorumluluklardan kaçma, engelleri bahane etme, çabuk pes etme, depresyon ve strese yenik düşme, hedeflerine bağlı kalmama gibi davranışlar sergilerken; öz-yeterlilik inancı yüksek olan bireyler karşılaştıkları eylemleri ve zorlukları kişiselleştirmekten kaçınır, başarı ve başarısızlığı bireysel yetkinlik olarak görmez, çabuk toparlayarak stres ve depresyona karşı dirençli olur.

Öz-yeterlilik inancının gelişim ve seçim süreçlerine etkisi bireyler açısından kariyer seçimlerinde ön plana çıkmaktadır. Öz-yeterlilik inancı yüksek olan birey, ilgi alanına yönelik ve başarabileceği mesleki alanlara yönelerek eğitim hedeflerine yönelik kararlılık gösterir (Bandura, 1994). Böylelikle yapılan seçimler bireylerin kişisel gelişim ve yetkinlikleri üzerinde önemli bir faktör olarak kalıcı değişiklikler zinciri oluşturur (Bandura, 1990).

### **2.1.1.3. Öğretmen Öz-yeterlilik İnancı**

Sanayi çağında çok az bilişsel beceri ile endüstriyel ve imalat işlerinde çalışabilen bireyler, bilgi çağı ile birlikte bilişsel beceri ve yeterliliğin en üst düzeyde olduğu gereklilikleri sağlamak zorunda kaldıkları meslekler ile yüz yüze gelmişlerdir. Çağdaş yaşamın mesleki rol ve taleplerini yönetmek için birey bilişsel beceri ve kendini düzenleme yeterliliklerini sağlamalıdır. Bu nedenle örgün eğitimin temel amacı, öğrencilerin öz-yeterlilik inançları ve ilgi alanlarını destekleyici nitelikte olmalıdır (Bandura, 1995). Wentzel'e (2009) göre öğretmen, öğrencilerine karşı duygusal açıdan güven veren, ilgili, davranış etiğini gözeten, rol model olabilen, öğrencilerinin benlik duygusunu ve motivasyonunu arttıran, akademik ve sosyal açıdan becerilerini destekleyen, eğitim ve öğretim çevresini düzenlerken öğrencilerin performans ve sonuç beklentilerini yükselterek onların üretken ve bilgili vatandaşlar olmasına katkı sağlayan bir birey olmalıdır. Bandura'ya (1997) göre öğrenciler için eğitim ve öğretime elverişli ve nitelikli bir çevre oluşturma görevi, büyük ölçüde öğretmenlerin beceri ve öz-yeterliliğine bağlıdır. Öğretmenin öz-

yeterlilik inancı, kullanılan öğretim yaklaşımı, seçilen aktivite, sınıf yönetimi ve öğrenci değerlendirme süreçlerini etkilemektedir. Ayrıca Armor da (1976) öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerin öğretmenin öğrenci başarı ve motivasyonunu etkileme, öğrenciye yönelik ihtiyaçlara cevap verebilme ve sınıf yönetimi yeterliliklerinin olduğunu belirtmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda Ashton ve Webb (1986) öğretmen öz-yeterlilik inancını, eğitim ve öğretime ilişkin görevleri yerine getirebilme, öğrencilere iç ve dış faktörlere rağmen istenen çıktılarını sağlama, sınıf yönetiminde yetkinlik, öğrenci motivasyonunu arttırmaya yönelik yeterliliğine olan inancı olarak tanımlanmıştır. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) öğretmen öz-yeterliliğini, öğretmenin belirli bir bağlamda öğretme görevini başarıyla yerine getirmek için gerekli eylem ve planları düzenleme ve yürütmeye yönelik olan inanç olarak tanımlamıştır. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) ve Ashton ve Webb (1986) öğretmen öz-yeterliliğini, öğrencinin öğrenmeye yönelik yetkinliğini ve performansını geliştirebilme inancı ile belirli bir konuyu öğretmeye yönelik yeterlilik inancı olarak iki bölüme ayırmıştır. Böylelikle öğretmen öz-yeterliliği, kişisel öz-yeterlilik ve öğretmeye yönelik öz-yeterlilik inançlarının birleşiminden oluşan bir kavram olarak literatüre girmiştir.

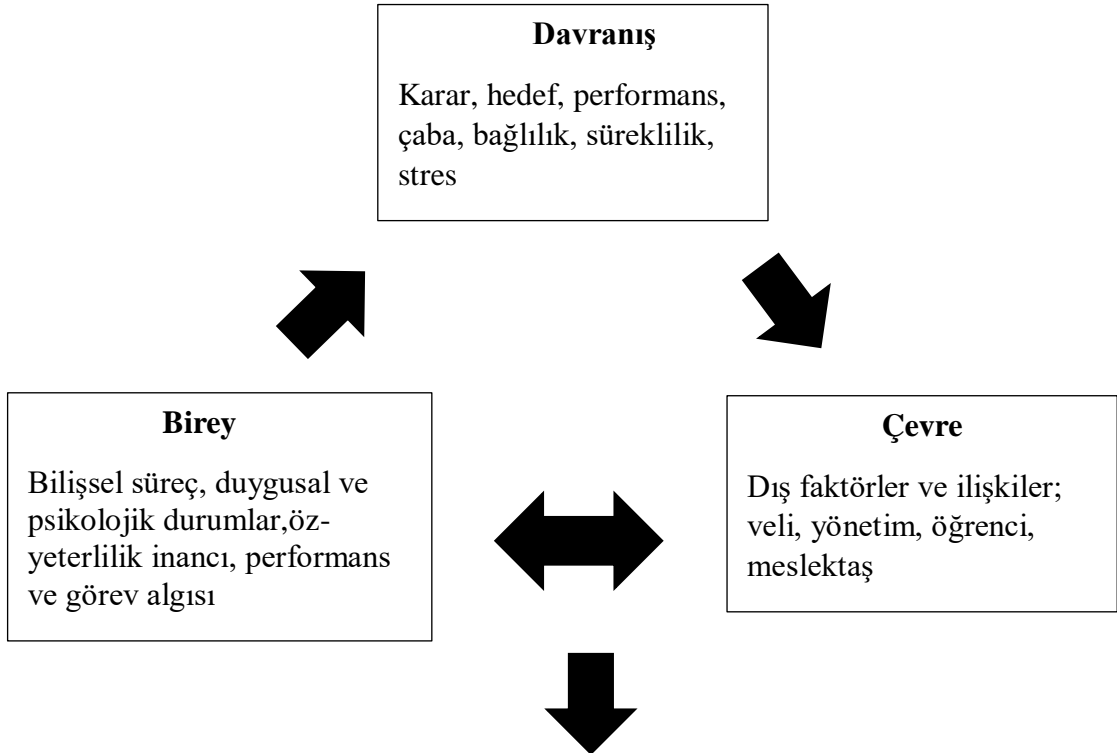
Ashton ve Webb'e (1986) göre, öz-yeterliliği düşük olan öğretmenlerin istenen çıktılarını sağlamaya yönelik şüpheleri olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple düşük öz-yeterlilik inancına sahip öğretmenlerde düşük performans, becerilerinin üzerinde gördüğü aktivitelerden ve yeniliklerden kaçınma, stres, sınıf içi problemleri gereğinden fazla ciddiye alma ve sınıf içerisinde negatif bir çevre yaratma, ihtiyaçlara cevap verememe gibi etkiler görülür. Yüksek öz-yeterlilik inancına sahip öğretmenler ise zorlu ve yeni aktiviteleri sınıf içerisinde uygulama, sınıf içerisinde pozitif bir çevre yaratma, engellere karşı ve öğrenci motivasyonuna yönelik yüksek çaba, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme gibi durumlarda daha etkili olmaktadır.

Villardon ve Achurra'ya (2012) göre öğretmen öz-yeterlilik inancı öğretmenlerin öğretmeye yönelik kendilerine duyduğu bir dizi inancı içerir. Bu inançlar, öğretmenlerin sınıf içerisinde göstermiş olduğu davranış, etkinlik ve yöntemlerde belirgin farklılıklar göstermektedir. Nitekim, Bandura'nın (1997) öz-yeterliliğin sonuca ulaşmada tek faktör olmadığını ifade ettiği gibi, Villardon ve

Achhura da (2012) yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenlerin öz-yeterlilik inancının etkili öğretim ve istenen çıktılar elde etmede tek başına yeterli olmadığını belirtmektedir.

Yapılan araştırmalarda, yüksek öz-yeterlilik inancına sahip öğretmenlerin okul, öğrenci ve yöneticiler ile daha iyi iletişimi olduğu ve öğretmenlik mesleğine daha çok bağlı oldukları (Coladarcı, 1992), özel öğrencilere yönelik başarılarının fazla olduğu (Schwab, 2019), öğrencilerin akademik başarısına (Ashton ve Webb, 1986; Caprara ve diğerleri, 2006; Guo ve diğerleri, 2010; Goulao, 2014; Hassan ve Akbar, 2019; Kim, 2018; Perez ve Ye, 2013; Turgut, 2013; Shahzad ve Naureen, 2017), iş motivasyonuna (Türkoğlu ve diğerleri, 2017; Rahman, 2018), öğrenci motivasyonu ve hedef belirlemesine (Pajares, 2003; Davids, 2015), öğretmenlerin sınıf içi etkinlik ve performansına (Klassen ve Tze, 2014) etkisi olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen öz-yeterliliği Ashton ve Webb'in (1986) belirttiği gibi, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde bireysel ve eğitsel özelliklere göre şekillenmektedir. Zerbe de (2018) öğretmen öz-yeterliliği oluşumunu bireysel ve eğitsel olarak etkileşim içerisinde ele almıştır. Öğretmen öz-yeterliliği etkileşim diyagramı Şekil 3'te gösterildiği gibidir:



### Sekil-3 Devamı

#### Öğretmen Öz-yeterlilik inancı

Belirli konuyu başarılı bir şekilde öğretmeye yönelik yeterlilik inancı.



#### Pozitif öğretmen- öğrenci hedef ve sonuçları

### Şekil 3. Öğretmen Öz-yeterliliği

**Kaynak: Zerbe, J. R. (2018). *Teacher Self-Efficacy Development In An International School In The Dominican Republic*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Montana State University, Bozeman, Montana. s.10**

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmen öz-yeterliliğinin sosyal bilişsel öğrenme kuramı temelindeki nedensellik diyagramına göre şekillendiği görülmektedir. Öğretmenin öz-yeterlilik algısı, çevresiyle kurduğu iletişimi, sınıf içi davranışlarını, mesleki performans ve tutumunu etkilemekte ve bu çerçeveden etkilenmektedir. Bu çerçevede gelişen öğretmen öz-yeterliliği en son olarak öğrenci hedeflerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin değer, yargı, genel başarıları ve öz-yeterlilik inançları buldukları sınıf, okul ve ilişkili olduğu meslektaş ile öğrencilerine göre değişiklik gösterebilmektedir (Zerbe, 2018). Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins (2011) öğretmen öz-yeterliliğinin öğretmen ve öğrencinin ürünü olduğunu, yüksek yeterlilik algısının gelecekteki beklentileri olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bandura (1997) ve Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) yüksek öz-yeterlilik inancının yüksek performans ve çabayla birlikte başarıyı getirdiğini belirtmektedir. Düşük öz-yeterlilik inancı ise düşük performansı ve aynı şekilde öğretmen ile öğrencinin yeterlilik beklentisini ve aralarındaki iletişimi etkileyerek bir döngü halinde sonsuz bir etkileşim içerisindedir. Bu sonsuz döngü ise öz-yeterliliğin dinamik yapısıyla ilişkilendirilmektedir.

Rodriguez, Ragueiro, Blas, Valle, Pintero ve Cerezo (2014) yüksek öz-yeterlilik inancına sahip öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerinin daha iyi olduğunu, sınıf içi etkinlikleri ve ders materyallerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlediğini, ders planında esneklik sağladığını, öğrencilerin öz-denetim duygusunu



arttırmaya çalıştıklarını, motivasyon ve öğretmeye bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Caprara ve diğerleri (2006) yüksek öz-yeterlilik inancına sahip öğretmenlerin, öğretim programındaki yeniliklere açık olduğunu, sınıf yönetimi ve sınıf içi etkinlikleri öğrenci özerkliğini arttırmaya yönelik kullandığını, sınıf içi problemlerde etkin çözümler kullandığını, okul, aile ve öğrenci iş birliğini daha iyi öğretim ve memnuniyet sağlamaya yönelik geliştirdiğini belirtmektedir.

Bandura (1997) öz-yeterlilik inancını geliştirmede en önemli kaynağın doğrudan deneyimler olduğunu belirtmektedir. Öğretmen öz-yeterlilik inancına ve kaynaklarına yönelik yapılan araştırmalarda, deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha dirençli olduğu ve doğrudan deneyimlerin öğretmen öz-yeterlilik inancına etkisinin diğer kaynaklara göre daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009; Tschannen-Moran ve Johnson, 2011; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005). Bu durumda eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama dönemi ve süreç içerisindeki deneyimleri, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik kazanması açısından önemli bir süreç olarak görülmeli ve benimsedikleri pedagojik inançların tanımlanması gerekmektedir.

### **2.1.2. Pedagojik İnanç**

Pedagojik inanç sistemleri kavramı ile ilgili alanyazın incelendiğinde farklı tanımlara rastlanmıştır. Turner, Christensen ve Meyer (2009) pedagojik inancı, öğrenme ve motivasyonla ilgili araştırmaya dayalı bilgilerden ziyade, uzun zamandır devam eden ve doğru olduğuna inanılan bireysel tutum, sağduyu ve deneyimler olarak tanımlamaktadır. Fives (2003) pedagojik inancı, öğretmenlerin öğretme anlayışı ve bu anlayışa atfedilen değerleri, yargıları ve tutumları yansıtan, davranışları etkileyen bir inanç biçimi olarak kavramsallaştırmaktadır. Pajares de (1992) pedagojik inanç kavramının birçok inanç türünü içerdiğini ve bu sebeple inancın öğretmenin eğitim, öğretim, öğrenci, okul, ders algısına yönelik oluşan sorular ve bu sorulara verilen yanıtlar bağlamında oluşan yargı, değer ve tutumlar bütünü olarak geniş bir yelpazede ele almaktadır. Doğan ise (2014) pedagojik inancı, öğretim ve öğrenme ile ilişkili tüm inançlar olarak tanımlamaktadır. Khader (2012: 77) pedagojik inancı, “öğretmenin öğretimle ilgili sınıf ortamına yansıttığı değer ve tutumları, öğretmenin sınıf uygulamalarını, öğretim ve öğretme sürecini etkileyen düşünceleri” olarak

tanımlanmıştır. Miheala ve Oana (2014) öğretmenlerin sahip olduğu inancın öğretmenin sınıftaki davranış ve eylemlerinin ön koşulunu oluşturduğunu; bu sebeple, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlama, düzenleme ve tasarlama aşamasında öğretmenin pedagojik inancının karar verme boyutunu etkilediğini ve nesnelleştiği takdirde davranışta gözlenebildiğini belirtmektedir. Turner ve diğerleri (2009) inançların öğretmenlerin davranışlarında etkisi olduğunu ve dolayısıyla öğrencilerin öğrendiklerini şekillendirmesi sebebiyle incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Pajares (1992) ve Blömeke' de (2012) alanyazında öğretmen inancı ve kapsamı konusunda tam bir fikir birliğine varılmamış olması sebebiyle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyen hem pedagojik hem de epistemolojik inanç kavramlarının tanımlarının yapılması ve ayrımlarından yola çıkarak pedagojik inanç tanımının temellendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Pajares (1992) pedagojik ve epistemolojik inanç kavramlarını öğretmenlerin öğretim sürecini ve sınıf içi uygulamalarını etkilemesi açısından ilişkilendirmekte ve bu bağlamda ayrımlarının yapılması gerektiğini belirtmektedir. Pajares (1992) epistemolojik inancı gerçeklerden elde edilen, eleştirilebilen ve dinamik yapıda olan bilgiler ışığında gelişen inanç olarak nitelendirirken; pedagojik inancı hayattaki deneyimlerden elde edilen bilgiler ve bu deneyimlerin filtrelenmesi sonucunda oluşan inanç olarak ifade etmektedir. Chan ve Elliot'a (2004) göre pedagojik inanç doğuştan itibaren yaşam sürecinde edinilirken; epistemolojik inanç çaba ve öğrenmeyi gerektirmektedir. Bu bakımdan epistemolojik inanç bilginin yapılandırılma sürecini ifade ederken (Chan ve Elliot, 2004); pedagojik inanç sınıf içi uygulamalar sonucunda öğretmende gelişen öğretim ve öğrenme ile ilişkili eğitimsel sonuçları ifade etmektedir (Ertmer, 2005).

Blömeke (2012) pedagojik inanç kavramını, "Öğretim-öğrenme ile ilgili inanç" ve "Mesleki/ Bireysel inanç" olarak iki ayrı kategoride bir bütün olarak ele almıştır. Birinci kavram öğretmen ve öğrenci etkileşimini ifade ederken, ikinci kavram öğretmen ve öğrenci etkileşimden doğan yargıları, değerlendirmeleri içermektedir. Bu iki kavram öğretmenin öğretim ve öğrenmeyi yapılandırma sürecini etkileyerek daha yapılandırmacı ya da aktarıma dayalı bakış açısı oluşturmaktadır. Deng, Chai, Tsai ve Lee (2014) pedagojik inanç ile ilgili çalışmaların genellikle öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli olarak kavramsallaştırıldığını belirtmektedir. Chan ve Elliot (2004) ve Chai (2010) aktarıma

dayalı bakış açısına sahip öğretmenler, öğrencinin pasif olduğu, öğretmen merkezli ve içerik odaklı, didaktik yöntemle ders işleme eğilimindeyken; öğrenciyi merkeze alan bakış açısına sahip öğretmenlerin bilginin inşası aşamasında öğrencilerin deneyimlemesini imkân kıldıklarını, aktif öğrenme deneyimlerini ve eleştirel düşünceyi geliştirme eğilimde olduklarını ifade etmektedirler. Çobanoğlu da (2011) öğretmenlerin eğitim programı çerçevesinde uyguladığı sınıf içi etkinliklerin, seçilen içeriklerin ve ders anlatımında kullanılan metotların pedagojik inançlarıyla bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Tondeour, Braak, Ertmer ve Leftwich (2016) pedagojik inancın, öğretmenlerin eğitimsel yenilikleri kullanma ve benimseme aşamasında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Miheale ve Oana (2014) öğretmenlerin pedagojik inançlarını değiştirebilecek faktörler üzerine çalışmış ve deneyimin pedagojik inanç değişimine etkisi olduğunu, pedagojik inanç değişiminin bireyin davranış ve düşüncelerini yansıtmasıyla mümkün olabileceğini belirtmektedir. Doğan da (2014) epistemolojik inançların değişime daha dirençli olduğunu, pedagojik inancın ise sınıf içi uygulamalar ile daha uyumlu ve tutarlı olduğunu saptamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin pedagojik inançlarının radikal olarak değişmemesinin öğretmenlerin kendi inançlarına yakın öğretmenler ile sosyal bir ortam yaratmasından ve paylaşımda bulunmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Sheridan (2016) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının benimsemiş oldukları inançların bireysel deneyimlere bağlı olduğunu belirtmiş ve eğitim aldığı süreç içerisinde adayların pedagojik inançlarının farklılaştığını ve öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan eğitim programının inançların gelişmesinde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Borg (2011) yaptığı çalışmada, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim sonucunda sınıf içi uygulamalarına yansıyan inançlarını açıkça dile getirmelerini sağlayarak sahip oldukları inançları irdelemelerini ve inançlarını geliştirmelerini sağlamıştır. Wong (2016) yaptığı çalışmada, lisansüstü eğitim programının öğretmenlerin öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli bir anlayışa yöneliminde etkisi olduğunu, öğretmenlerin verilen eğitim programını uygulama aşamasında pedagojik inançları doğrultusunda yorumladıklarını belirtmiştir.

Raths (2001: 6) inançların değiştirilmesinde yapılan çalışmalara atıfta bulunarak pedagojik inançların değiştirilmesinde düşünülmesi gereken ikinci

sorunun hangi inançların benimsenmesi gerektiğini sorgulamış ve sekiz madde sıralamıştır. Bunlar:

- 1-Bütün çocuklar öğrenebilir.
- 2-Öğrencilere değer verilmelidir.
- 3-Öğrenme eğlenceli olmalıdır.
- 4- Tüm öğrenciler eşittir.
- 5-Farklılıklar sınıf ortamını güçlendirir ve bir problem değildir.
- 6-Öğrencilere ihtiyaçları ve ilgilerine göre davranılmalıdır.
- 7-Öğretmen sınıfta ne öğretilip öğretilmeyeceğinden sorumludur.
- 8-Öğrencilere hak ettikleri anlamda takdir ve övgü verilmelidir.

Raths'ın (2001) sıraladığı maddeler irdelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında yaptığı reform ile yürütmeye konan, bireyi ön planda tutan ve gelişimine önem veren eğitim sistemine ait inanç temelleri ile örtüştüğü görülmektedir.

Plessis (2016) mezun olan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretimi benimsediklerini ifade etmelerine rağmen sınıf etkinlikleri ve ders planlamalarında öğretmen merkezli bir anlayışa eğilimli olduklarını, bunun sebebinin ise öğrenciyken maruz kaldıkları anlayışın belirleyici olabileceğini belirtmektedir. Şendurur (2018) öğretmen adaylarının öğrenci merkezli yaklaşım ve metotları kullanmadaki endişe ve kaygılarının üniversite eğitimleri sürecinde öğretmen merkezli anlayış ile öğretim görmeleri ile ilişkilendirmiş ve öğrencilerin büyük oranda sınıf yönetiminde düzenin korunmasına çaba harcadıklarını, öğrencilerini yönlendirmede problem yaşadıklarını ifade etmektedir. Uddin (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yazma becerisini sosyal ve kültürel anlamda da önemli bir beceri olarak algılamalarına rağmen öğrendikleri teoriler ile sınıf içi uygulamaları arasında farklılıklar olduğunu, bunun sebebinin ise öğrenilen teoriyi sınıf içi uygulamaya adapte etmede yaşanan problemler ile ilişkilendirmektedir. Gerem (2019) öğretmenlerin pedagojik inançlarının genellikle stajyer, üniversite ve uygulama ders dönemlerinde şekillendiğini belirtmiş ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile beyan ettikleri inançlar arasında tutarsızlık olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde, Gazioğlu (2018) öğretmenlerin öğrenci merkezli anlayışa eğilim göstermelerine rağmen öğrenci merkezli anlayışı içselleştiremedikleri için kendilerinin de okul hayatlarında maruz kaldıkları öğretmen

merkezli anlayışı sınıf içi etkinliklerde sürdürdüklerini gözlemlemiştir. Khader (2012) öğretmen inanç sistemlerinin her zaman belirtilen biçimde bir etkisi olmadığını, öğretmenlerin sahip olduğu inanç ile sınıf içi etkinliklerinin birbiri ile örtüşmeyebileceğini, sahip olduğu inanç ile sınıf ortamının gerçekleriyle uyummadığını ve bu sebeple öğretmen inançlarının değişmesine rağmen sınıf içi etkinliklerin aynı kalabileceğini belirtmektedir. Tüm bunların dışında yapılan çalışmalarda pedagojik inancın öğretmenlerin üniversite ve uygulama döneminde aldığı eğitim sürecinde geliştiği ve her zaman sınıf ortamına yansımayaabileceğinin ifade edildiği görülmektedir (Eren, 2019; Gerem, 2019; Sheridan, 2016; Şendurur, 2018; Pajares, 1922; Plessis, 2016). Tüm bu açıklamalara göre öğretmenlerin pedagojik inançlarının yapıtaşını oluşturan kavramların açıklanması gerekli görülmektedir.

### **2.1.2.1. Öğrenci merkezli ve Öğretmen merkezli İnanç Anlayışı**

Öğretmenlerin inançlarına göre benimsenen anlayışlar alanyazında gelenekselci (öğretmen-merkezli) ve yapılandırmacı (öğrenci-merkezli) olarak iki kategoride incelenmektedir (Chan ve Elliot, 2004; Ertmer ve Newby, 2013; Gencil, 2013; Özpolat, 2013; Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti, 2017). Öğretmen merkezli anlayış bireyden bağımsız bilgilerin transferi, ezberlenmesi ve kurallar bütününe göre düşünmeyi benimserken; öğrenci merkezli anlayış ise bilginin bireyin deneyimlerine ve yorumlamasına göre farklılık gösterebileceğini kabul eder (Ertmer ve Newby, 2013).

OECD (2009: 93) raporuna göre öğretmenlerin benimsedikleri anlayış sonucunda değişen inanç, kişilik ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Öğretmen merkezli anlayışa sahip öğretmenlerin eğitim ve öğretime ilişkin düşünceleri:

1. İyi ve etkili öğretmen bir sorunu çözenin doğru yolunu gösterir.
2. Öğretim açık, doğru cevapları olan problemler ve çoğu öğrencinin hızlı şekilde kavrayabileceği fikirler etrafında inşa edilir.
3. Öğrencilerin ne kadar öğrendiği, ne kadar arka plan bilgisine sahip olduğuna bağlıdır. Bu yüzden gerçekleri öğretmek elzemdir.
4. Etkili öğrenme için genellikle sessiz bir sınıfa ihtiyaç vardır.

Öğrenci merkezli anlayışa sahip öğretmenlerin eğitim ve öğretime ilişkin düşünceleri:

1. Öğretmenin rolü doğru bilgiye ulaşmada öğrencilerin rollerini kolaylaştırmaktır.
2. Öğrenciler en iyi kendi deneyimleri ve çözümleriyle öğrenirler.
3. Öğretmen kendilerine nasıl çözdüklerini göstermeden önce öğrencilerin problemlere kendi pratik çözümlerini düşünmelerine izin vermelidir.
4. Düşünme ve akıl yürütme süreçleri eğitim programı içeriğinden daha önemlidir.

Ertmer ve Newby'nin (2013) yaptıkları araştırmaya göre, gelenekselci anlayış ile öğrenim gören öğrencilerin kurallar ve sınırlılıklar belirlendiğinde gösterdiği başarıyı koşullar farklılaştığında akıl yürütme, eleştirel düşünme ve bilgiyi adapte etme söz konusu olduğunda gösteremediğini ve hatırladıkları bilgileri öğrendikleri kuralların dışında kullanamadıklarını ifade etmiştir. Tablo 2'de geleneksel anlayıştan yenilikçi anlayışa dönüşümde öğretmen, öğrenci, öğretim ve değerlendirme rollerindeki değişim ve yapı görülmektedir.

**Tablo 2. Yaklaşımlar, Öğrenci ve Öğretmenin Rolü**

Temel Öğeler	Davranışçı	Bilişsel	Yapılandırmacı
<b>Bilginin Niteliği</b>	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız.	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin önbilgilerine bağlı	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe bağlı
<b>Öğretmenin Rolü</b>	Bilgi aktarma	Bilgi edinme sürecini yönetme	Öğrenciye yardım etme, işbirliği yapma
<b>Öğrencinin Rolü</b>	Edilgen	Yarı etkin	Etkin
<b>Öğrenme</b>	Koşullanma sonucu açık davranıştaki değişim	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma
<b>Öğretim Türü</b>	Ayırma, genelleme, ilişkilendirme, zincirleme, tümevarımcı	Bilgiyi kısa süreli bellekte işleme, uzun dönemli belleğe depolama, tümevarımcı	Gerçek durumlara dayalı sorun çözme, tümden gelimci
<b>Öğretim Stratejileri</b>	Bilgiyi sunma, alıştırma yaptırma, geri bildirim verme	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme	Etkin, özdenetimli, içten güdülenmiş, araştırmacı öğrenme
<b>Eğitim Ortamları</b>	Çeşitli geleneksel ortamlar (programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim vb.)	Öğretmen ve bilgisayara dayalı öğretim	Öğrencinin ilerlemek için fiziksel/zihinsel tepkiler göstermesini gerektiren etkileşimli ortamlar
<b>Değerlendirme</b>	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız

**Kaynak: (Yaşar, 2012, aktaran: Eren, 2019: 11)**

Tablo 2'ye bakıldığında, benimsenen anlayışa göre bilginin niteliği, öğretmenin ve öğrencinin rolü, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğretim türleri, öğretim stratejileri, öğretim ortamları ve değerlendirme sürecini nasıl algıladıkları görülmektedir. Kısaca, Tablo 2'de öğretmen merkezli anlayıştan, öğrenci merkezli anlayışa yönelik değişim görülmektedir.

Öğrenci merkezli anlayış, geleneksel yapının kurallar ve cezalar bütününden ziyade eğitim kurumundan yönetime hatta mevzuatlara kadar bütün bileşenlerin,

eğitim ile ilgili kararların, etkinliklerin ve derslerin öğrencilerin yüksek düzeyde katılımını ifade eder ve eğitim sadece öğrencilerin mutluluğu ve gelişimleri için gerekli görölmektedir (Özpolat, 2013). Geleneksel anlayışta önceden hazırlanan programa, tek kaynak olan öğretmene ve ders kitaplarına bağlı kalma söz konusuyken; öğrenci merkezli anlayışta program ve etkinlikler öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre şekillenir, değerlendirme sistemi ise öğretim sürecinden ayrı görülemez (Yıldızlı ve diğerleri, 2017). Khalid ve Azeem (2012) öğretmen-merkezli anlayış ve öğrenci-merkezli anlayışı karşılaştırdıkları çalışmada, akademik başarı yönünden aynı olan öğrencilerin deneysel işlem sonucunda, öğrenci merkezli anlayışta öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının yanında derse katılım, yaratıcılık ve iş birliği yönünden öğretmen-merkezli anlayışta eğitim gören öğrencilere kıyasla daha fazla gelişim gösterdiği sonucunu ortaya koymuştur.

Woolley, Benjamin ve Woolley (2004) öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamaları ve geçirdikleri eğitim süreci arasında inançlarına yansıyan ve bu inançları şekillendiren bir bağımtı olduğunu belirlemektedir. Gencel de (2013) öğretmenlerin sahip oldukları inancın, kullandıkları strateji ve yöntemlerin önemli bir belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla araştırmamızın konusu olan öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının belirlenmesi, 2005 yılında gerçekleştirilen reformun hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının sağlıklı incelenmesi açısından önemlidir. “Zira reformun başarısı, uygulayıcıların becerisine bağlıdır” (Arslan, 2007: 58). Pedagojik inanç öğretmenlerin deneyimlenen yaşantıları sonucu edinilen ve sınıf içi uygulamalarını, değer, eğilim ve yargılarını içeren bir sistem olması sebebiyle; bireyin değer, yargı ve eğilimlerini ifade eden tutum kavramında öğretmen adaylarının inançlarının tanımlanması için göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

### **2.1.3. Tutum Kavramı**

Ülkemizin gelişmiş ölkeler statüsünde yer alabilmesi için iyi yetişmiş, nitelikli insan kaynağına sahip olmasının tek yolu eğitim sistemi ve onun elemanı öğretmen adaylarının niteliğine bağlıdır (Buldu, 2014). Bu bakımdan öğretmen adaylarından, aldıkları eğitimin sonucunda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanda mesleğe uygun davranış değişikliği meydana getirmeleri beklenmektedir (Çoban ve Doğan, 2009). Uygun davranışın değişikliğinin yanı sıra, öğretmenlerin mesleklerine yönelik benimsedikleri tutumlar, mesleki hayatlarındaki başarı ve etkinliğinde

önemli bir rol oynamaktadır (Güneyli ve Aslan, 2009). Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak gerekli ve önemli görmeleri, değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri ve yenilenme bilincine ulaşmaları ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Karatekin, Mery ve Keçe, 2015; Yılmaz, Bayraktar ve Özdemir, 2017). Bu bakımdan tutum kavramının ve öğretmenler açısından algılanma biçiminin tanımlanması gerekli görülmektedir.

Literatüre bakıldığında, tutum kavramı ilk olarak Allport (1935) tarafından çalışılmaya başlanmıştır. Ona göre tutum, “deneyimlerle oluşan, bireyin ilişkili olduğu tüm nesnelere ve durumlar üzerinde yönlendirici veya değişken bir etki yaratan zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumudur”. Balcı (2016) obje ve nesnelere karşı olumlu veya olumsuz duygularımızı yansıttığımız, davranışa duyduğumuz eğilimi ifade ederken, tutum ve davranış arasındaki ilişkinin faktörlere ve koşullara göre değiştiğini ve tutumun sadece davranışa olan etkisinin gözlenebildiğini ifade etmektedir. Eagly’e (2007) göre tutum bir durum veya objeye karşı gösterilen önyargıların, değerlendirmelerin ve eğilimlerin bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak ifade edilme biçimidir. Kartal ve Afacan (2012) tutumun davranışı gerçekleştirmeye öncülük eden bir etmen olduğunu, bu sebeple öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının mesleğe başladıklarında davranışlarına yansıdığını belirtmektedir. Aynı şekilde Aksoy (2010) tutumun zihinsel bir değerlendirme olduğunu, bireyin bir olgu, nesne veya durum karşısında düşünce, duygu ve davranışlarını düzenleyen dinamik ve yargısal bir eğilim olduğunu belirtmektedir. Bu yönden bireyin tüm davranışlarını etkileyen tutum, “toplumsal, zihinsel, duygusal, bilgi ve inanç sistemlerinin toplu bir etkileşim içerisine girdiği, insanda davranış eğilimleri olarak şekil bulduğu” bir faktör olarak literatürde yer almaktadır (Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpalta, 2015: 309).

Tanımlara bakıldığında tutum kavramı, yıllar içerisinde farklılaşmasına rağmen davranışsal ve dinamik yapıdaki olumlu veya olumsuz bir eğilim olma niteliğini kaybetmemiş ve ortak tanımlarda yerini almıştır. Schwarz ve Bohner’in (2001) ifadesiyle tutumlar, kalıcı eğilimlerden ziyade durumlara ve sorulara ilişkin oluşturulan değerlendirme yargılarıdır. Bu yönüyle bir olguya yönelik tutum doğrudan gözlemlenemez; ancak bireylerin kendi değerlendirmelerinden veya davranışlarından çıkarımda bulunulabilir. Bu açıdan bakıldığında bireyin bir olay,



olgu ve yapıya karşı tutumu bilindiği takdirde davranışları tahmin edilebilir olacaktır (Üstüner, 2006).

Kartal ve Afacan (2012) tutumu, sosyal öğrenme teorisinde model alma yoluyla öğrenme ile ilişkilendirmekte ve tutumların öğrenciler tarafından benimsenebileceğini ifade ederken, öğrencileri olumlu ya da olumsuz etkileyen öğretmenin mesleğe yönelik tutumunun önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gökçe ve Sezer de (2012) öğretmenlerin tutumlarının sınıf içindeki davranışlara yansıdığını, bu şekilde öğrencileri motive etmede, samimi ve yaratıcı ortam yaratılmasında etkisi olduğunu belirtmektedir. Terzi ve Tezci'nin de (2007) ifade ettiği gibi mesleki anlamda başarı ve yapılan işe yönelik tutum pozitif ilişki içindedir. Bu bakımdan mesleğine yönelik olumlu tutum içinde olan bireyin mesleğinde başarı olacağı, daha çok çaba sarf edeceği söylenebilir.

Tutum kavramının daha iyi anlaşılması için tutumun özelliklerini belirtmekte fayda görülmektedir. Tutumun özelliklerini aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Tutumlar öğrenilmiş eğilimlerdir.
2. Tutumlar kalıcı değildir, zamanla değişebilir, değiştirilebilir.
3. Bireyin davranışı ile tutumu arasında bir uyum, tutarlılık olması beklenmektedir.
4. Tutumlar nesne, kavram gibi belli bir odak noktasına sahiptirler.
5. Bazı tutumlar birbiriyle ilişkili iken, bazılarında ilişki olmayabilir.
6. Tutum psikolojik bir objeye ilişkindir.
7. Tutumlar reaksiyon vermeye hazır olmayı içermektedir.
8. Tutumlar güdüleme gücüne sahiptir, değerlendirme içerir.
9. Bir tutumun öğeleri arasında tutarlılık vardır. Güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlılık daha fazladır.
10. Tutumların, yönü, derecesi ve yoğunluğu vardır.
11. Düşük derece ve yoğunluktaki tutumların değiştirilmesi kolay olabilirken, uzun süredir korunan tutumların değiştirilmesi ise oldukça zordur (Tavşancıl, 2008, aktaran: Gökçe, 2019: 11)

Eagly'nin (2007) belirttiği gibi bilinçli veya bilinçsiz davranışsal, bilişsel ve duygusal ifade biçimi tutum kavramının öğelerini belirtmektedir. Bu bakımdan bu kavramlarında açıklanması ve irdelenmesi gerekli görülmektedir.

### **2.1.3.1. Tutumun Öğeleri**

Alanyazın incelendiğinde, tutumun oluşmasında zihinsel, duygusal ve davranışsal temelde oluşan üç ana yapıdan söz edilmektedir (Balcı, 2016). Bu öğelerin işlevlerine göre, “bireyin bir konu hakkında bildiklerini (zihinsel öge), ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öge) belirler ve bu süreç sonucunda ise tutum oluşur” (Bağçeci, Yıldırım, Kara, Keskinpalta, 2015: 309). Bu öğelerin “çelişki içerisinde olmaması sağlıklı ve güçlü bir tutum oluşmasını sağlamaktadır” (Nakip, 2015:35). García-Santillán, Moreno, Castro, Zamudio

ve Garduño (2012) tutumların hem öğretmen hem de öğrenci açısından öğretme ve öğrenme sürecini yürütmek için esas olduğunu belirtmektedir. Bir başka deyişle, olumlu tutum yapılan işe yönelik hem zihinsel hem davranışsal hem de duyuşsal etken oluşturur. İnceoğlu'na göre (2010) tutumun öğeleri arasındaki ilişki pasif ve değişmez değildir, her öge birbiriyle ilişkili ve değişim içerisinde dinamik bir yapıdadır. Bu değişkenliği ölçmek ve anlamlandırmak için ise Ajzen'e (2005) göre tutumların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğelerinin bireydeki yansımalarını belirlemek için sözel ve sözel olmayan alt kategorilere ayrılması gerekmektedir. Bu kategorilere ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir. Bu tabloya ilişkin bilgiler her ögeye ait başlıklar altında irdelenmiştir.

**Tablo 3. Tutum Öğelerinin Sözel ve Sözel Olmayan Yansımaları**

	<b>Bilişsel</b>	<b>Duygusal</b>	<b>Davranışsal</b>
<b>Sözel</b>	Tutum nesnesine yönelik inançların ifade edilmesi	Tutum nesnesine yönelik duyguların ifade edilmesi	Tutum nesnesine yönelik davranışsal eylem ve niyetlerin ifade edilmesi
<b>Sözel Olmayan</b>	Tutum nesnesinin algılanma biçimine göre tepki verilmesi	Tutum nesnesine yönelik psikolojik tepkimeler	Tutum nesnesine ilişkin açık davranışlar

**Kaynak: Ajzen, I.(2005). Attitudes, Personality And Behaviour (2. Baskı). Berkshire, Open University Press. s.17**

### **2.1.3.2. Bilişsel Öge**

Bilişsel öge, bireyin nesne ve olgu hakkındaki olumlu veya olumsuz düşünce, yargı, deneyim ve değerlendirmelerini ifade etmektedir (Jain, 2014). Sayısız uyarıcıyla çevrili dış dünyada birey çevresinde olan bitenlere ilişkin zihinsel değerlendirmeler oluşturur ve algıları doğrultusunda çevresindeki değişkenleri belirli düşünce ve inanç gruplarına ayırır. Gruplandırma süreci sonunda algı sistemi de gelişen bireyin sınıflandırılmış ölçütlere göre çevresine vereceği tepkiler ve çevreye uyum sağlaması kolaylaşır (İnceoğlu, 2010). Bir başka deyişle, bilişsel öge nesnelere hakkındaki algı, anlayış ve inanç çerçevesinde bireyin zihinsel sürecini ifade eder. Çöllü ve Öztürk'e göre (2006) inanç ve tutumlar arasında tutarlılık vardır ve bu

tutarlılık bilinçaltına yer ederek bir tutum nesnesine yönelik zihinsel değerlendirmeleri ve bireyin öğrenilmiş eğilimlerini ifade etmektedir. Kısacası, bilişsel öge Tutar'a (2016: 142) göre "bireyin tutum nesnesine ilişkin düşünce, bilgi ve inançlarına göre şekillenen, gerçeklere dayanan ve bireyin tutum nesnesine geliştirdiği kanaattir". Tablo 3'te Ajzen'e (2005) göre bilişsel öge, sözel olarak bireyin bir işe karşı olumlu veya olumsuz ifadelerini içerir ve ölçmesi kolaydır. Sözel olmayan ifade biçimi ise algısal tepkilerini ifade eder ve ölçmesi zordur; çünkü bireylerin belirli konu hakkındaki olumlu ya da olumsuz uyarıcılara verdiği tepkiler üzerinden ölçülmektedir.

### **2.1.3.3. Davranışsal Öge**

Davranışsal öge, kişinin zihinsel değerlendirmeleri sonrasında nesne veya olguya ilişkin geliştirdiği olumlu veya olumsuz davranışların eğilimini ifade etmektedir (Ertok, 2011). Davranışsal öge, bilişsel değerlendirmeler sonucunda bireyin bir nesne veya olguya yönelik niyet, bağlılık ve eylemlerinin göstergesidir (Eagly, 2007). İnceoğlu'na (2010) göre davranışsal öge, bireyin alışkanlıkları, normları ve duygusal davranışları etkisi altında gerçekleşir. Çöllü ve Öztürk'e göre (2006) bu davranış tipleri tanımlandığında; normlar bireylerin sahip olduğu kültüre, yaşadığı yere ait doğruları ve sahip olduğu inançlar ile ilişkilendirilen davranış tiplerini ifade ederken, duygusal davranışlar bireylerin tutum nesnesine yönelik hoşuna giden veya gitmeyen, negatif ya da pozitif durumla ilişkilendirmesi sonucu ortaya çıkan davranış tiplerini ifade etmektedir. İnceoğlu (2010) bu ayrıma rağmen duygusal ve normatif davranış tiplerini birbirinden ayırmanın mümkün olamayacağını; çünkü insanın normatif davranışlarında bile duygusal etkenler barındırdığını ve aynı şekilde duygusal davranışlarında da belirli normlar olduğunu belirtmektedir. Tutar (2016) her tutumun davranışa dönüşmediğini; ancak her davranışın bir tutum öncülüğünde gerçekleştiğini belirtmektedir. Tablo 3'te Ajzen'e (2005) göre davranışsal öge, sözel olarak bireyin tutum nesnesine yönelik niyetini açıklayan söylemleri ve ifadeleri kapsarken, sözel olmayan ifade biçiminde ise tutum nesnesine yönelik aleni ve niyeti belli eden davranışları içermektedir.

### **2.1.3.4. Duygusal Öge**

Duygusal öge, bir tutum nesnesine karşı bireyin sevme, nefret etme, arzulama veya iğrenme gibi duygularla verdiği tepkidir. Ancak bireyin olumlu veya olumsuz verdiği duygusal tepkiler diğer iki ögeden bağımsız düşünülemez; çünkü bireyin gösterdiği tepkiler daha önceki deneyimleriyle ilişkilidir (Jain, 2014). Bu bakımdan

duygusal öge ve bilişsel ögenin eş zamanlı olarak çalıştığı söylenebilir. Inceoğlu'na (2010) göre duygusal öge, bireyin kişilik özellikleri ve değer sistemi ile yakından ilişkilidir; çünkü değer sistemi ve kişilik özellikleri bireyin tutum nesnesine vereceği tepkinin önemli bir ölçütüdür. Bu sebeple Ertok (2011) tutum nesnesine ilişkin geliştirilen yargının duygusal öge temelinde olduğu takdirde değişiminin daha zor olduğunu belirtmektedir. Çöllü ve Öztürk (2006: 381) duygusal ögeyi bireyin tutum nesnesine ilişkin “kalp atışında hızlanma, heyecanlanma, terleme gibi fizyolojik tepkiler ve kişiden kişiye değişen, gerçeklerle açıklanamayan sevmeye ya da sevmeme yönünü oluşturan” bir durum olarak ifade etmektedir. Tablo 3'te Ajzen (2005) duygusal ögenin sözel biçiminde tutum nesnesine yönelik iğrenme, hayranlık duyma, hoşlanmama, kızma, üzülme gibi tepki biçimleriyle ifade edilmesi olarak değerlendirirken, sözel olmayan biçimde psikolojik olarak kalp ritminde ve kan dolaşımında artış, derinin elektriklenmesi, göz bebeği büyümesi gibi sinir sistemi reaksiyonları yoluyla gözlemlenen değişimleri içerdiğini belirtmektedir.

Inceoğlu'na (2010) göre, tutumlar ile ilgili genel bir kanı ise bilişsel, duygusal ve davranışsal ögelerin eşit ağırlıkta etkisinin gözlenemeyeceği, bireylere ve faktörlere göre bazen bu ögelerin biri veya ikisinin rolünün daha fazla olabileceğidir. Bu sebeple her zaman üç ögenin de etkin bir rol oynaması gerekmez. Eagly (2007) ise tutumların oluşumunda üç temel ögenin hepsinin karışımına dayanarak oluşabileceği gibi sadece bir ögenin tutum nesnesine bağlantısıyla da oluşabileceğini; ancak davranışa dönüşümde bireyin yaşadığı duyguları yansıtmayabileceğini de belirtmektedir. Jhangiani ve Tarry'nin de (2014) belirttiği gibi, bazı tutumların duygulara, bazılarının davranışlara ve bazılarının da inançlara dayanması daha olası ve doğaldır. Hatta bazı tutumlar, diğer tutumlara göre daha önemli ve kullanışlı olabilir; çünkü insan tutumları hayatını kolaylaştırmak için öğrenir. Güçlü tutumlar, tutum nesnesi ile karşılaşıldığında akla çabuk gelen düşünceler, değerlendirmeler ve davranışlardır. Eğer tutum nesnesi ile karşılaşıldığında, üzerinde biraz düşünülmesi gerekiyorsa bu zayıf tutuma işarettir.

Tutum ögelerine ve açıklamalarına bakıldığında, sacayağı gibi birbirleriyle etkileşimde olan tutum ögelerinin herhangi birinde olan değişim kümülatif olarak davranış üzerine etkisi bulunmaktadır. Tutum nesnesine yönelik gelişen tutum, tüm ögelerin etkisi ile gerçekleşmekte ve davranış eğilimlerini ifade etmektedir. Bu bağlamda tutum ve davranış arasındaki ilişkinin ortaya konması gerekmektedir.

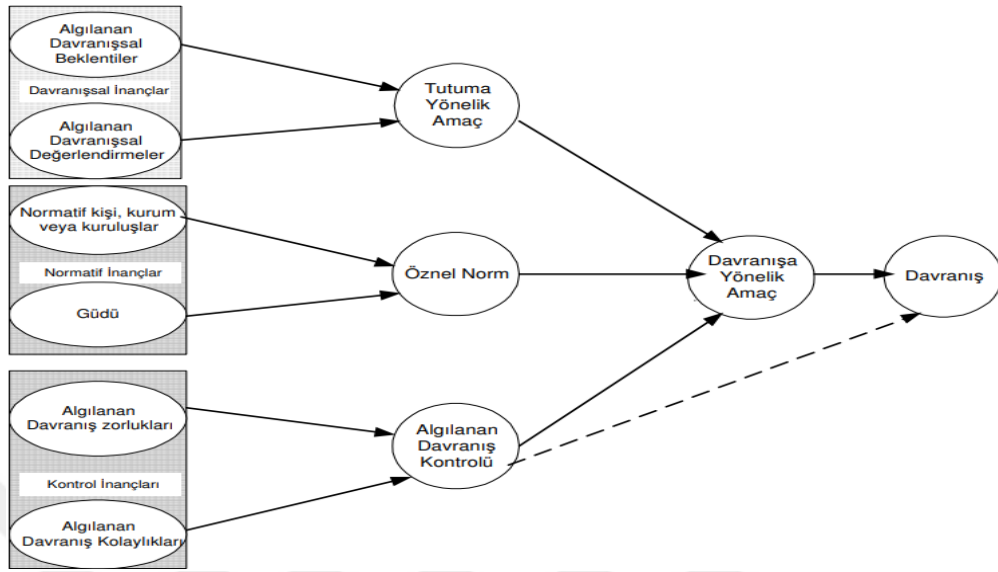
### **2.1.3.2. Tutum ve Davranış İlişkisi**

Schwarz (2007) tutum ve davranışın doğrusal ilişkili olduğunu, bir işe yönelik tutumun azalması veya artması durumunda davranışın değişeceğini savunmaktadır. Chaiklin (2011) ise davranış ve tutumların her zaman bireylerde gözlemlenemeyebileceğini, olumlu veya olumsuz tutumu belirtmenin bireyin elinde olduğunu, sigara içmek ve hırsızlık yapmak gibi eylemlerin kötü olduğunu, bildiği halde aynı eylemleri devam ettiren bireylerin varlığı gibi tutum ve davranış arasında da zıtlık olabileceğini belirtmektedir. Glasman ve Albaraccin (2006) yaptıkları meta araştırma sonucunda, tutumların tutarlı olması takdirde gelecekteki davranışları belirlemekte önemli ölçüde başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Jhangiani ve Tarry de (2014) tutumların tutarlı olduklarında gelecekteki davranışları tahmin etmede başarılı olduğunu; ancak tutumların oluşmasında sadece bireyin etkisinin olmadığını, sosyal çevre ve iletişim kanallarının da etken olması nedeniyle tutumların farklı çevre ve koşullarda değişebileceğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak için hangi faktörlerde davranışın geliştiğini modelleyen Ajzen'nin (1991) planlanmış davranış teorisini anlamanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

#### **2.1.3.2.1. Planlanmış Davranış Teorisi**

Planlanmış davranış teorisi Şahin, Söylemez ve Koç'a (2016: 452) göre "bireylerin davranışlarının bazı faktörlerin kontrolü altında olduğunu, belirli nedenlerden kaynaklandığını ve planlanmış bir şekilde ortaya çıktığını öne süren bir davranış teorisidir". Ajzen'e (1991) göre planlanmış davranış teorisindeki temel dayanak, bireyin davranışı gerçekleştirmeye yönelik sahip olduğu inanç, irade ve motivasyonel faktörlere bağlı olmasıdır. Bazı davranışlar, bu gereksinimleri oldukça iyi karşılarsa da bireyin performansı çoğunlukla fırsatların ve kaynakların kullanılabilirliği gibi motivasyon dışı faktörlere bağlıdır. Tüm bu faktörler toplu olarak, insanların gerçek davranış ve eylemlerinin üzerinde kontrol etkisi yaratır.

Teorinin daha iyi anlaşılması için davranışa etki eden faktörlerin tanımlanması gereklidir. Teoriye ait model Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Planlanmış Davranış Teorisi Modeli

**Kaynak:** Erten, S. (2002). Planlanmış Davranış Teorisi İle Uygulamalı Öğretim Metodu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* , 19 (2) , 217-233. s. 220

Şekil 4’e göre, davranışın oluşması için öncelikle davranışa yönelik amacın oluşması gereklidir. Davranışa yönelik amaç bireyin niyetini, davranışı gerçekleştirebileceğine ilişkin inancını ifade eder. Öznel norm ise bireyin kendi içinde geliştirdiği olumlu veya olumsuz arzular ile sosyal çevreden ne tepki alacağına ilişkin davranışa yönelik verdiği kararları içerir. Bireyin normları, algılanan davranış kontrolü ve tutuma yönelik amaç; davranışa yönelik amacın oluşmasını sağlar. Tutuma yönelik amaç ise davranışı gerçekleştirmeye yönelik pozitif veya negatif değerlendirmelerdir. Şekil 4’te bulunan kontrol inançları, normatif inançlar ve davranışsal inançlar ise “bilişsel kaynaklı inançlardır.” (Erten, 2002: 219). Bu inançların zihinsel değerlendirmesi ile davranışa yönelik amaç belirlenir ve davranış gerçekleştirilir. Ajzen’e (1991) göre, birey davranışı gerçekleştirmeye yönelik kendi değerlendirmesi sonucu oluşan olumlu veya olumsuz tutumlar ile sosyal çevreden alacağı geri dönüte göre davranışı sergilemeye yönelik niyet oluşturacak ve davranışı gerçekleştirecektir. Jhangiani ve Tarry’ye (2014) göre planlanmış davranış teorisindeki üç anahtar değişken: (a) davranışa karşı tutum (daha güçlü daha iyi), (b) öznel normlar (değer verdiğimiz kişilerin desteği) ve (c) algılanan davranışsal kontroldür (gerçekte davranışı gerçekleştirebileceğimize inanıp inanmadığımız). Bu

üç faktör, davranışı gerçekleştirme niyetimizi ortaklaşa tahmin eder ve bu da gerçek davranışımızı tahmin eder. Aynı şekilde Erten (2002), üç anahtar değişkenin davranışlar üzerindeki kontrolünü, bu değişkenlerin olumlu ve kabul edilebilir düzeyde oldukça kuvvetli olacağını belirtmektedir.

Ajzen'nin (2005) modelinde belirtilen kısa çizgili ok, algılanan davranış kontrolü ve davranışın birey ile ilişkisini belirtmektedir. Eğer bireyin davranış hakkında daha önce hiçbir bilgisi yok, deneyim geçirmemiş ve hatta başka faktörler devreye girmiş ise davranışın doğrudan etkilenmesi olasıdır. Bu durum tam tersi de olabilir. Bu durumda davranış önceden bilindiği için değerlendirme süreçleri ve niyet arasındaki süre kısalmış, böyle bir durumda ise yüksek bir tutumdan söz edilebilir. Maio ve Haddock (2010) planlanmış davranış teorisi modelinde yapılan laboratuvar deneylerinde davranışı tahmin etmede önemli ölçüde başarılı olduğunu belirtmiştir.

Jhangiani ve Tarry (2014) planlanmış davranış teorisinin radikal olarak işlemediğini, farklı sosyal çevrelerde davranış ve tutumların değiştiğini belirtmektedir. Aynı şekilde Ajzen de (1991) davranışın gerçekleştirildiği sosyal ortamın, tutumun ifade edildiği sosyal ortama benzer olduğunda, tutum ile davranışın tutarlı olma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan Glasman ve Albaraccin'in (2006) araştırmasında olduğu gibi, davranış ve tutum arasındaki ilişki belirli şartlara ve koşullara bağlı olduğunda tutarlılık göstermektedir. Bu bağlamda çeşitli koşul ve şartlarda gelişen tutumun işlevleri de değişkenlik göstermektedir.

### **2.1.3.3. Tutumun İşlevleri**

Tutumların işlevleri incelendiğinde, ilk akla gelen sosyal çevre ve kültüre uyumu kolaylaştırmak olduğudur. Tutumlar, “insan davranışlarına anlam kazandırıp insanın her dürtüsünün veya güdüsünün peşine düşmesini engellerken aynı zamanda insanın her karşılaştığı tutum nesnesini sıfırdan anlamlandırmasını gereksiz kılarak enerji tasarrufu sağlar.” (Tutar, 2016: 16). Bu bakımdan tutumların insanın deneyimleri sürecinde geçirdiği olumlu ve olumsuz hadiseleri öğrenmesi ve ileride karşılaştığında bağıntı kurarak olumlu deneyimlerinin artmasına olanak sağladığı söylenebilir. Katz (1960: 168) tutumun dört işlevi olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. Araçsallık işlevi
2. Ego savunma işlevi
3. Değer İfade işlevi

#### 4. Bilgilendirme işlevi

##### **2.1.3.3.1. Araçsallık İşlevi**

Katz'a (1960) göre, araçsallık işlevi davranışçı öğrenme kuramına dayanır. Birey kendisine yarar sağlayan durumlara karşı olumlu tutum geliştirirken zarar getiren durumlara karşı olumsuz tutum geliştirir. Maio ve Haddock (2010) araçsallık işlevinin ödül sistemini en üst düzeye çıkarma; cezayı ise en aza indirme işlevinde olduğunu belirtmiştir. İnceoğlu (2010) tutumların araçsallık işlevinin daha çabuk değiştiğini; çünkü bireyin tutum nesnesine yönelik geliştirdiği tutumun yarar sağlamamaya başladığında yeni durumlara ilişkin farklı tutumlar geliştirerek veya adapte ederek yeni durumlardan yarar sağlamaya çalıştığını belirtmektedir.

##### **2.1.3.3.2. Ego Savunma İşlevi**

Ego savunma işlevi, bireyin tüm değer ve yargılarına ilişkin savunma mekanizması şeklinde çalışır (Tutar, 2016). Katz (1960) bu işlevi Freud'un kişilik yapısı kuramına dayandırarak, bireyin kendisi ile gerçekleri dış dünyadaki gerçekler ile bağdaştırmayarak kendine karşı güven geliştirmeye çalıştığını belirtir. Bir başka deyişle birey kendisine ilişkin gerçekleri kabul etmez ve kendisine karşı güvenini korumaya çalışır.

İnceoğlu (2010) iki tür ego savunmanın varlığından söz eder. Birinci ego savunma mekanizmasında birey sorunun varlığını görmezden gelir ve kendisini baskılar; böylelikle sorundan kaçmış olur. Ancak sorun ortadan kalkmaz ise kişide uzun vadede psikolojik sorunlar görülmeye başlar. Sorun ortadan kalktığında ise kişide kendisine karşı aşırı özgüven duyar ve dengesiz davranışlar gösterir. İkinci ego savunma mekanizmasında birey sorunları görmezden gelmek yerine daha düşük düzeyde algılama ve çarpıtma eğilimine gider. Bu durum genellikle yetersiz bilgi ve önyargıların bir sonucu olarak kendini gösterir.

##### **2.1.3.3.3. Değer İfade İşlevi**

Değer ifade işlevi, bireyin psikolojik kimliğine ilişkin ifade etme ve kendini görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar sayesinde gelişir (İnceoğlu, 2010). Tutar'a (2016) göre tutumlar, bireyin kimliğini, değer yargılarını ve inançlarını ifade etme aracı olarak da kullanılabilir. Bu bakımdan birey inançları, değerleri ve öz-benliğine ilişkin tutumlar geliştirir. Katz (1960) bireyin kişisel değerlerine ve benlik algısına uygun tutumları ifade etme eğiliminde olduğunu ve bu



işlevin kendini ifade etmenin bir biçimi olarak kişinin tutumlarında yer aldığını ifade etmektedir. Maio ve Haddock (2010) ise bu işlevin sosyal ve bireysel değerleri yansıtmaya isteğinden kaynaklandığını belirtmektedir.

#### **2.1.3.3.4. Bilgilendirme İşlevi**

Katz (1960) bilgi işlevi, bireyin evrenine ilişkin yeterli alt yapıyı oluşturma ihtiyacına, anlam arayışına, belirli durum ve nesnelere ilişkin açıklık ve tutarlılık sağlama ihtiyacına dayanır. Maio ve Haddock'a (2010) göre birey tutum objesine ilişkin bilgilerle de bir tutum geliştirebilir. Bilgiler ile geliştirilen tutum değişken olsa da tutum nesnesi ile karşılaşmadan öncesinde davranışlara yansiyabilir. Tutumun değişiminde bilginin tek etken olmadığını; ancak öncelikli bir etken olabildiğini belirten İnceoğlu (2010: 38) verdiği örnekte: “Söz gelimi hakkında duyduğumuz çeşitli dedikodulardan hareketle antipati beslediğimiz bir kişiyi tanıdıktan sonra onunla ilgili olumsuz tutumlarımızın yerini tümüyle olumlu tutumlara bırakabilir.” şeklinde yorumlamıştır. Tutar (2016) ise bireyin karmaşık davranış ve iletişim evrenini anlamlandırmak ve yargıda bulunabilmek için bilgiye ve bu bilgileri ilişkilendirebileceği yapılara ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir.

Tutumun gelişim süreci ve bireyde oluşturduğu etkiye bakıldığında; işlevlerinin ve öğelerinin tutumun kaynağını oluşturduğu ve önyargı, değerlendirme ve davranışa yönelik eğilimin belirleyicisi olduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının eğilim, inanç ve yargılarının belirleyicisi olan tutum kavramının öğretmeninde mesleğine yönelik algılama biçimlerini etkilediği düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum kavramının tanımının yapılması ve irdelenmesi önemli görülmektedir.

#### **2.1.3.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum**

Uzun yıllardır öğretmen yetiştirme programlarında yapılan reformlar nicelik ve nitelik bakımından son yıllarda temellendirilmiş ve başarılı bir şekilde yürütülmektedir (Bulut, 2009). Buna rağmen teknolojik alanda gerçekleşen yenilik ve değişimler insan sosyolojisini de etkilemekte ve “bu değişim ile birlikte dünyada, öğretmen ve öğrenci rolleri de farklılaşmaktadır” (Uyanık, 2017: 199). Bu farklılaşmalar değişen dünyaya ilişkin sistemlerin düzenli olarak denetlenmesini ve çıktılarının kontrol edilmesini gerektirmektedir. Parlar ve Cansoy (2016: 129) öğretmenlik mesleğini icra edecek adayların “kişisel düzeyde birtakım özellikleri taşımalarının günümüzün

değişen toplum yapısında daha çok önem kazandığını” belirtmektedir. Bu bakımdan eğitim sisteminin en önemli elemanlarından biri olan öğretmenin düşünce sistemi ve eğilimlerinin bilinmesi önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin düşünce ve davranış eğilimleri, öğrencilerin yönelimlerini ve davranışlarını etkiler (Uyanık, 2017). Pehlivan’a (2008) göre gelişmiş tutumlar, bireyin davranışlarının ön koşulunu oluşturan niteliklere ve eğilimlere dönüşür. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bilinmesi, sınıf içi uygulamalarının ne düzeyde olacağını ve hatta öğrencilerinin de gelecekteki yönelimlerinin ve davranışlarının belirlenmesine yardımcı olabilir.

Tutum kavramı Aksoy (2010) tarafından bireylerin davranışına öncülük eden bir düşünce sistemi, zihinsel bir hazırbulunuşluk, eylemi gerçekleştirmeden önce oluşan bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpalta’ya (2015) göre de bir ön eğilim olan tutum, davranışı etkileyen önemli bir etken olarak ifade edilmekte ve mesleğe ilişkin olumlu tutumlar başarıyı getirirken; olumsuz tutumların ise başarısızlığı getirebileceğini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle bir işe yönelik olumlu tutum, olumlu davranış ve başarıyı getirirken; olumsuz tutum, olumsuz davranış ve başarısızlığı getirebilir. Ayık ve Ataş (2014) öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına kazandırılan bilgi, duygu ve becerilerin öğretmenlik hayatlarında etkili ve başarılı öğretmenler olmalarına yönelik olduğunu; ancak kazandırılan becerilerin yanında mesleki gerekliliklerini daha etkili biçimde sürdürebilmeleri için öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarının olumlu yönde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun öğrenciye karşı ilgi, sınıf içi ve dışı uygulamalar ve mesleğe ilişkin herhangi bir görevde önemli etken oluşturacağı söylenebilir.

Demircioğlu ve Özdemir’e (2014) göre bireyin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu, onun mesleği algılama biçimidir. Buradaki algı, öğretmenin mesleğini sevmesi, mesleğine bağlılığı, toplumsal olarak mesleğini gerekli ve önemli görmesi veya tam tersi olumsuz duyguları içeren düşünceleridir. Eğer birey mesleğine yönelik olumlu tutuma sahipse tutum mesleki başarıyı getirecek ve bu başarı da öğrencilere yansıtacaktır.

Ünver, Bümen ve Başbay (2008) öğretmenlere yetiştirme programı sürecinde öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve becerilerin yanı sıra mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştiren duygusal özellikler kazandırılması gerektiğini; çünkü duygusal gelişen tutumların daha zor değiştiğini belirtmektedir. Pehlivan (2008) ise mesleğe ilişkin bilgi, beceri, duygu, davranış, sorumluluk ve başarı gibi mesleğe ve kişiye ilişkin tüm elemanların etkileşimine dikkat çekerek öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun mesleki tüm becerileri etkileyeceğini belirtmektedir. Aynı şekilde Sağlam (2008) öğretmenliğin kişisel gelişim, düzenli çalışma ve sabırlı olmayı gerektiren bir meslek olduğu için öğretmenlikte başarılı olmanın ancak bu mesleği severek icra edildiği takdirde gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpaltı (2015) öğretmenlerin yetiştirme programı sürecinde sahip olduğu tutumun aldıkları eğitim ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu durumla ilgili olarak Akkaya (2009) öğretmen yetiştirme programlarında kullanılan geleneksel yetiştirme modellerinin kullanımının öğretmen adaylarında olumlu tutum geliştirmede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Diğer yandan Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu (2009) üniversitede öğretmenlik bölümü tercih sırasının da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda farklılık oluşturduğunu ve tutumun üniversite öncesinde edinilen bilgiler neticesinde geliştiğini belirtmektedir. Terzi ve Tezci de (2007) eğitim fakültesini tercih edecek öğrencilerin tercihleri öncesi geliştirdikleri bilgi ve algıların yanında aldıkları eğitim sürecinde geliştirdikleri algıların da önemli olduğunu; çünkü yeterli ve yetersiz bilgiyle gelişen tutumun aynı olmayacağını belirtmektedir. Bu bağlamda Uyanık (2017) bireylerin meslek tercihlerinde aldıkları eğitim süresince ilgi ve gereksinimlerini karşılayan meslekleri belirleyerek bu mesleklere karşı olumlu tutum geliştirilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir.

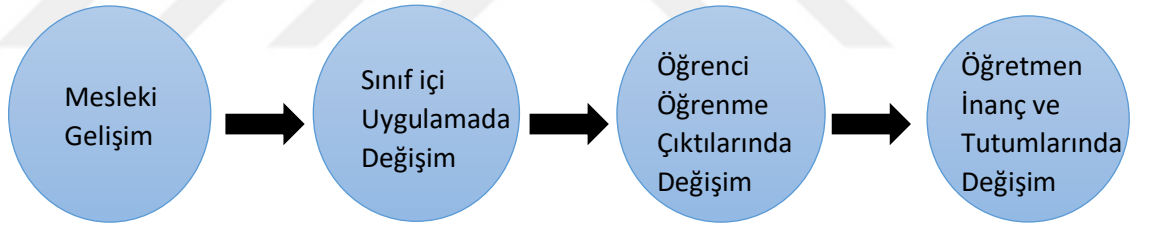
Literatüre bakıldığında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun değişimini çeşitli yönlerden inceleyen çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara bakıldığında Özer ve Beycioğlu (2010) öğretmenlerin mesleki gelişim unsurlarının sınıf içi uygulamalara yansımada başarı gördüklerinde mesleki gelişime ilişkin tutumlarının arttığını, aksi halde mesleki gelişime ilişkin yeniliklere önem vermediklerini belirtmektedir. Ahmed ve Sahak (2009) öğretmenlerin mesleğine yönelik olumlu tutumlarının öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranış, iletişim ve geri bildirim verme noktasında etkisi olduğunu ve sınıf atmosferini geliştirdiğini belirtmektedir. Slaybaugh, Evans ve Byrd (2004) öğretmenlerin yıllar içerisinde

mesleki doyum ve öğretim performansına yönelik tutumlarının yükseldiğini, eğitim programını uygulamaya ve okul yönetimine yönelik tutum düzeylerinin aynı kaldığını belirterek çözüm getirilen alanlarda tutumların arttığını; ancak çözüm noktalarında problem yaşanan alanlarda tutum düzeylerinin düşük kaldığını belirtmektedir. Hudson ve Hudson (2008) ise benimsenen düşük düzey tutumların genellikle yanlış bilgilerden ve kalıplaşmış yargılardan dolayı gerçekleştiğini, bu bakımdan kişinin kendi deneyimi sonucunda oluşan tutumun asıl gerçekliği ortaya koyduğunu belirtmektedir. Teo (2008) öğretmenlerin teknoloji araçlarının, kendilerinin veya öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamayacağına inandıkları takdirde öğretme ve öğrenme süreçlerine dahil etmediklerini; çünkü genellikle öğretmenlerin teknolojiyi eğitim programına nasıl dahil edeceklerini bilmediklerini belirtmektedir. Bu bağlamda lisans ve hizmet içi eğitim dönemlerinde öğretmenlere yeni teknolojik araç ve uygulamaların eğitim programına nasıl dahil edileceğinin anlatılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Ulug, Özden ve Eryılmaz (2011) öğretmenlerin aileden sonra bireylerin gelişimini sağlamada ikinci faktör olduğunu, bu sebeple mesleğine yönelik tutumu yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve kişisel gelişim düzeylerini etkilediğini, düşük tutumun ise tam tersi etki yarattığını belirtmektedir. Maskit (2011) öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde yıllar içerisinde pedagojik değişimlere yönelik tutumlarının artarken belirli bir noktadan sonra mesleki gelişimlerinde durağan döneme girerek değişime yönelik tutumlarının azaldığını belirtmektedir.

Omolar ve Adebukola (2015) öğretmenin sahip olduğu tutumun kullandığı strateji, metot ve yaklaşımı etkilediğini belirterek, tutumun bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde öğrenci başarısını, öğrenci ve öğretmen iletişimini ve öğrencilerin derse yönelik ilgisini değiştirdiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde Agcam ve Babanoğlu (2016) mesleklerine yönelik olumsuz tutum içerisinde olan öğretmenlerin öğretim uygulamalarının, çalışma ortamlarının ve öğrenci performanslarının olumsuz etkilenmesinin muhtemel olduğunu belirtirken, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun genel anlamda öğretmenlerin bireysel inançları, eğitim öncesi ve sonrasındaki deneyimlerinin temel alınarak geliştiğini ifade etmektedir. Tutumu daha geniş bir bakış açısıyla ele alan ve bireysel olarak gelişen tutumun kolektif bakış açısında etkilenebileceğini belirten Egwu (2015), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun devletin politikalarına, halkın bakış açısına ve hatta ülkenin öğretmenlerden

beklentilerine kadar geniş bir yelpazeden etkilenebileceğini belirtmektedir. Ojo (2018) ise eğitim programı ve hükümet politikaları ne kadar kötü olursa olsun, eğitim programının yegâne uygulayıcısının öğretmen olduğunu ve öğrenci başarısını mümkün kılan faktörün öğretmenin mesleğine yönelik tutum, davranış ve sınıf içi uygulamalarına dayandığını, öğretmenlerin olumlu veya olumsuz tutumlarının öğrencilere de yansıtacağını belirtmektedir. Harthy, Jamuluddin ve Abedalaziz de (2013) öğretmen tutumlarının mesleki başarılarına, performanslarına, iş doyumuna ve öğrencilerine yansıdığını savunmaktadır. Yapılan tüm bu araştırmalara bakıldığında genel kanı, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki tutumların öğrenci başarısına, öğretmenlerin mesleki performanslarına, başarılarına ve iletişimlerine yansıdığıdır. Bu bakımdan öğretmenlerin sahip olduğu tutum ve tutuma yönelik çalışmaların onların başarı ve sınıf içi davranışlarını tahmin etmede rol oynadığı aşikardır.

Guskey (2002) öğretmenlerin tutumlarının etkileşim alanlarını modelleyen ve bu etkileşimler sonrasında nasıl bir değişime uğradığını belirten bir çalışma ortaya koymuş ve tutumun değişimini modellemiştir. Model, Şekil 5'te verilmiştir:



Şekil 3. Öğretmen Tutumu Değişim Süreci

**Kaynak: Guskey, T. R. (2002) Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. s.383**

Şekil 5 incelendiğinde, öğretmenin mesleki gelişim sürecinde edindiği bilgileri sınıf içi uygulamalarına yansıtarak ders işleyişine farklılık getirdiği ve ardından öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki değişimi gördüğü takdirde inanç ve tutumlarının değişim içerisine girdiği görülmektedir. Modelde öğrenci ve öğretmenin birbiri ile etkileşim ve değişim içerisindedir. Kısaca, öğretmen yeni bir yaklaşımı sınıf içerisinde uyguladığında öğrencilerinde gördüğü değişim sonucuna göre yaklaşımı tam manasıyla benimsemektedir. Bu durum da öğretmenin inançlarında ve tutumlarında değişime yol açmaktadır.

Modelin açıklaması ile aynı şekilde fikre sahip olan Teo (2008), Hudson ve Hudson (2008) ve Ahmed ve Sahak (2009) öğretmenlerin inanç ve tutumlarındaki

değişimin bireysel deneyimle gerçekleşebileceğini, yeni öğrenilen ve denenilen bir uygulamanın sınıf içerisindeki başarıya etkisi görüldüğü takdirde öğretmen tarafından benimsendiğini, aksi takdirde sınıf içi yansımaları düşük düzeyde olan bir uygulamaya yönelik tutumun olumsuz geliştiğini ve öğretmen tarafından kabul görmediği belirtilmektedir.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde “Öğretmen Öz-yeterlilik İnancı”, “Pedagojik İnanç Sistemleri”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” kavramlarına ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.2.1. Pedagojik İnanç Sistemlerine İlişkin Yurt içinde Yapılan Çalışmalar**

Eren'nin (2019) “Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmasında, fen bilimleri öğretmen adaylarının pedagojik inançlarını belirlemek amacıyla okul deneyimi dersini alan 9 öğretmen adayı ile nitel araştırma yöntemlerinden görüşme, gözlem, video analizi kullanılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar sonucunda benimsedikleri pedagojik inanç ortaya çıkarılmış ve öğretmenler uygulama sırasında gözlemlenerek benimsediklerini belirttikleri anlayış ile sınıf içi uygulamaları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre, 9 öğretmen adayından 3 ünde görüşmelerden elde edilen bilgiler ile ders anlatım sırasında gözlenen verilerin birbiri ile uyumsuz olduğu, 6 öğretmen adayının ise elde edilen veriler ile sınıf içi uygulamalarının uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ders anlatım sürecinde genellikle öğretmen-öğrenci merkezli karma anlayışta uygulama yaptığı, görüşmeler sonucunda ise genel dağılımın öğrenci merkezli ve karma anlayışa yakın olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme boyutunda ise belirttikleri gibi karma anlayışta olmadıkları, tam tersi öğretmen merkezli anlayışa eğilimli oldukları gözlemlenmiştir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının benimsediklerini ifade ettiği anlayış ile sınıf içi uygulamalar arasında farklılık olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2014) “Mesleğe Yeni Başlayan Fen Öğretmenlerinin Pedagojik ve Epistemolojik İnançları ve Sınıf İçi Uygulamaları: Boylamsal Durum Çalışması “ adlı çalışmasında, aynı programdan mezun olan 3 öğretmen ile 3 yıl boyunca yürüttüğu çalışmada öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra pedagojik ve epistemolojik inançlarındaki değişimin gözlemlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada Richardson ve Simmons’ın (1994) geliştirdiği öğretmenlerin pedagojik felsefe görüşme formu, Sampson ve Benton (2006) tarafından geliştirilen öğretme ve öğrenme ile ilgili inançlarını belirlemeye yönelik ölçek, Sawada, Piburn, Judson, Turley, Falconer, Benford ve Bloom (2002) tarafından geliştirilen reformist öğretim stratejilerinin değerlendirilmesine yönelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin aynı programdan mezun olmasına rağmen farklı inanç ve sınıf içi uygulama yöntemlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 3 yıllık süre zarfında radikal değişim göstermedikleri, bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin kendileri gibi düşünen öğretmenler ile bir araya gelme eğiliminde oldukları ve okul kültürüne bağlı çalışma ortamı gösterilmiştir. Pedagojik inanç ile sınıf içi uygulamaları arasındaki uyumun, epistemolojik inanç ile sınıf içi uygulamalar arasındaki uyumdan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pedagojik inanç ile epistemolojik inanç arasındaki uyum yüksek bulunmasına rağmen bireylerin epistemolojik inançlarını yansıtmaları süreclerinin daha zor olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının değişime daha dirençli olduğu; ancak pedagojik inançların zamanla sınıf içi uygulamalar ile daha uyumlu hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Can ve Çelik’in (2018) “Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme- Öğrenme İnanışları Ölçeği” dördüncü sınıfta öğrenim gören 70 sınıf öğretmeni ve 71 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve mezun olunan lise türüne göre öğretme ve öğrenme anlayışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli anlayışa yakın oldukları, sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretmeni adaylarına ve kadın adayların erkeklere adaylara kıyasla daha

öğrenci merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan lise türü değişkeninde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kaşkaya (2013) “Okul ve Öğretmen İçerikli Sinema Filmlerinin Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançları ve Eleştirel Yansıtma Becerileri Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf 73 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi uygulama sürecine geçmeden önce öğretmen içerikli izledikleri filmler ile gerçeklik şoku yaşamalarının önüne geçerek eleştirel yansıtma becerilerinin geliştirilmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Kaşkaya tarafından geliştirilen görüşme ve gözlem formu ile birlikte Sofu ve Kendall (1995) tarafından geliştirilen eleştirel yansıtma öz değerlendirme ölçeği, Fives (2005) tarafından geliştirilen pedagojik inanç görüşme formu , öğretmenlik yeteneğinin kaynağına ilişkin inanç ölçeği ve öğretmenlerin bilmesi gerekenler ölçeği uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sinema filmlerinin eleştirel yansıtma becerilerine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin filmleri izlemeleri, bireysel ve takım çalışmasında geliştirdikleri müzakereci anlayış, eleştirel yansıtma bağlamında düşünceler üretmesinde ve gerçek hayatta olabilecek olaylara ilişkin öğretiler kazanmasında rol oynamıştır. Deney grubu ve kontrol grubu ile yürütülen çalışmada öğretmenlik mesleğinin öğrenilebilir bir olgu iken çalışma sonucunda doğuştan gelen bir dürtü düşüncesine dönüştüğü görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine yönelik bilginin ise öğrencilik yıllarında karşılaştıkları öğretmenlerden geldiğini belirten öğretmen adaylarının ve mesleği bilerek ve isteyerek tercih eden adayların diğer adaylara kıyasla mesleki algılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından izlenen ilk ve son film arasındaki öğretmenin karakter, iletişim ve davranışlarını değerlendirme, problem çözme yolundaki düşüncelerinde gelişmeler tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin süreç içerisinde pedagojik inançlarında değişimler gözlemlenmiş ve sürecin adayların pedagojik inançlarına etki ettiği düşünülmüştür.

Gerem’in (2019) “Descriptive Analysis Of The Interplay Between English Teachers’ Pedagogic Beliefs And Their Reflections On Instructional Practices in English Grammar Teaching” adlı çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin pedagojik inançları ve bu inançların dil bilgisi öğretim uygulamalarına yansımalarını inceleme amacıyla Türkiye’de başlangıç seviyesinde İngilizce dersi veren 104 öğretmen ile



çalışmıştır. Araştırmada, Mohammed (2006) tarafından geliştirilen ve Gerem tarafından uyarlanan inanç ölçeği, görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin tanımladıkları pedagojik inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında tutarsızlık görülmüş, yenilikçi yöntemlere inanmalarına karşın geleneksel yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin dilbilgisi temelli öğretim uygulamasına karşı olmalarına rağmen, dilbilgisinin dersin önemli bir parçası olduğuna inandıkları görülmüştür. Genel anlamda pedagojik inancın gelişimi ise hizmet içi eğitim daha çok stajyer öğretmen ve öğretmen olduklarında öğrencileri ile yaşadıkları sınıf içi deneyimleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gazioğlu (2018) “Öğretmenlerin Öğrenen Merkezli Öğretimde Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Atıfsal Akıl Yürütmeleri ve Pedagojik İnançları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmasında, çalıştığı okulda en az 5 yıldır öğretmenlik yapan 7 sınıf öğretmeni, 1 matematik ve 1 fen bilgisi öğretmeni ile onların öğrenci merkezli yaklaşıma ilişkin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlar ile başa çıkma yöntemlerinin sahip oldukları pedagojik inanç sistemleri arasındaki ilişkiyi ve boyutlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Chan (2001) tarafından geliştirilen kişisel teoriler ölçeği, Gazioğlu tarafından geliştirilen metaforik akıl yürütme ölçeği ve öğretmen inançlarına ait zihinsel modeller testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenler öğrenci merkeze uygun anlayışı savunmalarına ve eğilim göstermelerine rağmen sınıf içi uygulamalarında tam anlamıyla bu durumu yansıtmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kendi eğitim sürecinde aldıkları eğitim tarzını sınıf içine yansıttıkları ve öğrenen merkezli anlayışın uygulamalı ders biçimi şeklinde eğitimini almalarına rağmen içselleştiremedikleri, bunun sonucu olarak da pratikte öğrenci merkezli anlayışa yönelik eksiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen merkezli öğretim anlayışına vakıf olmadıkları, engellere yönelik akıl yürütme bağlamında daha çok dışsal öğelere yönelik eğilimli oldukları, bu sebeple öğretmenlerin içinde buldukları durumlara göre farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti'nin (2017) “Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Öğretim Anlayışları Üzerine Bir Analiz” adlı çalışmasında, 10 farklı eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 2011 öğretmen adayına Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği uygulanmıştır. Araştırma

kapsamında, öğretmen adaylarının öğretim anlayışları, cinsiyet, öğrenim görülen branş ve bilgi ve iletişim araçlarını eğitimsel amaçla kullanım sıklık süresi değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, erkek adayların daha çok gelenekselci, kadın adayların ise daha çok yapılandırmacı anlayışa eğilimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenim görülen branşa göre, sosyal bilimler branşlarında öğrenim gören adayların fen bilimlerinde öğrenim gören adaylardan daha yapılandırmacı olduğu belirlenmiştir. Eğitimsel amaçlı teknoloji kullanımında ise kullanım süresi arttıkça yapılandırmacı anlayışa eğilimin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının genel öğretim anlayışlarına bakıldığında ise yapılandırmacı anlayışa daha yakın olmalarına rağmen gelenekselci anlayışta kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dağlıoğlu'nun (2013) "Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Algılanan Öz-yeterlik ve Pedagojik İnançlarının Farklılaşmasına İlişkin Bir Araştırma" adlı çalışmasında, iki farklı üniversitedeki 370 İngilizce öğretmen adayının öz-yeterlik ve pedagojik inançlarının cinsiyet, üniversite, lise türü, üniversitede İngilizce hazırlık eğitimi alma durumu, öğrenim gördükleri üniversite ve üniversite giriş sınavındaki tercih değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Lee (2009) tarafından İngilizce öğretmenleri öz-yeterlilik ölçeği şeklinde uyarlanan ve Dağlıoğlu tarafından Türkçeye adapte edilen öz-yeterlilik ölçeği ile Fives (2003) tarafından geliştirilen ve Dağlıoğlu tarafından Türkçeye uyarlanan pedagojik bilgi ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının ve pedagojik bilgi algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Öz-yeterlilik bağlamında cinsiyet, lise türü, üniversite, hazırlık eğitimi alma durumu ve üniversite tercihinine göre farklılık bulunmamıştır. Pedagojik inanç bağlamında üniversite tercih sıralaması, öğrenim görülen üniversite ve hazırlık eğitimi alma durumuna göre farklılık bulunmuştur.

Kutluca'nın (2018) "Öğretmen Öz-Yeterliğinin Motivasyon ve Epistemolojik ve Pedagojik İnanç Sistemleri Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının motivasyon, epistemolojik ve pedagojik inancının öz-yeterliliğe etkisini belirlemek amacıyla 294 sınıf öğretmeni adayının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) geliştirdiği Çapa, Çakıroğlu ve

Sarıkaya'nın (2005) Türkçeye uyarladığı öz-yeterlilik inanç ölçeği, Sing-Chai, Teo ve Beng-Lee (2009) tarafından geliştirilen ve Kutluca, Soysal ve Radmard'ın (2018) Türkçeye uyarladığı öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar ölçeği, Constantin, Holman ve Hojbotă'nın (2011) tarafından geliştirilen ve Sarıçam, Akın, Akın ve İlbay (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan motivasyonel kararlılık ölçeği, Chan (2001) tarafından geliştirilen, Chan, Tan ve Khoo'nun (2007) düzenlediği ve Soysal, Radmard ve Kutluca (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan pedagojik inanç sistemleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu, cinsiyete göre değişmediği ancak sınıf düzeyine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlilik inanç düzeyinin ise pedagojik inanç ile akademik başarı yönünden etkilendiğini belirten araştırmacı, pedagojik inanç, akademik başarı, epistemolojik inanç, yaş ve motivasyon değişkenlerinin öğretmen öz-yeterlilik üzerindeki toplam varyansın %28'ini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

#### **2.2.1.2. Pedagojik İnanç Sistemlerine İlişkin Yurt dışında Yapılan Çalışmalar**

Fives'in (2003) "Exploring The Relationships Of Teachers' Efficacy, Knowledge, And Pedagogical Beliefs: A Multimethod Study" adlı çalışmasında, 102 öğretmen adayı ve 102 öğretmenin ırk, cinsiyet, yaş, öğrenim verdiği sınıf seviyesi, okul türü ve eğitim seviyesi değişkenlerine göre pedagojik inanç, pedagojik bilgi ve öğretmen öz-yeterliliği arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran and Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmen öz-yeterlilik ölçeği ve Fives ve Looney'in (2002) öğretmen öz-yeterlilik ölçeğinden uyarladığı öğretmen adayı öz-yeterlilik ölçeği ve Fives tarafından geliştirilen öz-yeterlilik ölçeği alt boyutlarına ilişkin pedagojik bilgi ve pedagojik inanç ölçeği, bu ölçeklere ilişkin görüşme formları ile etkinlik performanslarını ölçen formlar kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öz-yeterlilik ve pedagojik inanç arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Deneyimsiz öğretmenlerin pedagojik bilgisi etkinlik performanslarıyla ilişkilendirilirken, öz-yeterlilik ile ilişkili bulunmamıştır. Bu durum ise deneyimli öğretmenlerde tam tersi olarak görülmüştür. Eğitim seviyesine göre öz-yeterlilik düzeyleri değişkenlik göstermektedir. Diğer değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Khader (2012) "Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction" adlı çalışmasında 21 öğretmen ve onların 529

öğrencisi ile öğretmenlerin pedagojik inançlarını ve sosyal bilimler öğretiminde sınıf içi uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, Khader tarafından geliştirilen pedagojik inanç ölçeği ve aynı ölçeğin öğrenciler açısından öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini değerlendirmesine olanak veren bir versiyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin pedagojik inançlarının sosyal bilim derslerine yönelik bir etkisi olmadığı, sınıf içi uygulamada inançlarının aksine ders işledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sheridan'ın (2016) "Examining Changes In Pre-Service Teachers' Beliefs Of Pedagogy" adlı çalışmasında, 167 öğretmen adayının 4 yıllık eğitimleri sürecinde her sene başı ve sene sonunda değişen pedagojik inançlarını incelemek amacıyla Sheridan tarafından geliştirilen pedagojik inanç ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının pedagojik inançlarında her sene sonunda değişim görülmüş ve bu değişkenliğin öğretmen adaylarının yaş ortalamasına göre bakıldığında genç öğretmen adaylarında pedagojik inanç değişimi daha fazla iken yaş ortalaması arttıkça pedagojik inanca ilişkin değişimlerin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan genç öğretmenlerin pedagojik yaklaşımların seçimi ve pedagojik inanç değişimini daha önemli gördükleri düşünülmüştür.

Mihaela ve Oana'nın (2014) "(When) Teachers' Pedagogical Beliefs Are Changing?" adlı çalışmasında, 100 öğretmen adayı, 10 deneyimli ve 10 deneyimsiz öğretmenin toplum değer inançları ve öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi faktörler temelinde pedagojik inançlarındaki değişimini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen inanç belirleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça eğitimin geleceğine ilişkin umutsuz fikirlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik inancın zaman içerisinde sınıf içi öğrenci etkileşimlerinden etkilendiği, davranış değişikliğine yol açtığı ve eleştirel düşünme ile etkileşime girdiği bu sebeple de dinamik bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneyimli, deneyimsiz ve öğretmen adayı gruplarında öğretmenlerin kariyer ve iş geleceklerine bakış açılarının da pedagojik inancı etkilediği ve yeniden yapılandırmada bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Allen (2002) "Teachers' Pedagogical Beliefs and the Standards for Foreign T T . Language Learning" adlı çalışmasında, 613 yabancı dil eğitimi öğretmenin

yabancı dil öğrenimi standartlarına ilişkin pedagojik inançlarını ve bilgi düzeylerini ayırt etme ve bu inanç ve bilgi düzeylerini etkileyen faktörleri tanımlamayı amaçlamıştır. Çalışmada, Ulusal Standart Enstitüsü (1999) tarafından geliştirilen yabancı dil eğitim ölçeği, standartlara ve inançlara ilişkin bilgi düzeylerini ve pedagojik inançlarını ölçen formlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim ve öğretimin bilgi aktarımı olarak görülmekte olduğu, öğretmenlerin programa ilişkin bilgilerinin orta düzey olduğu ve örtük programı tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin pedagojik inançlarına ilişkin etkili olan faktörlerin yerleşim birimi, profesyonel kuruluşlara üyelik, cinsiyet, ödev ve görev sayısı, eğitim düzeyi ve devlet okulu ile özel okul açısından değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Chai (2010) “Teachers’ Epistemic Beliefs And Their Pedagogical Beliefs: A Qualitative Case Study Among Singaporean Teachers In The Context Of Ict-Supported Reforms” adlı çalışmasında, 7 öğretmen adayının epistemolojik ve pedagojik inançlarının düzeylerini ve ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, görüşme ve röportaj teknikleri ikişer kez uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarının çok fazla gelişmediği ve pedagojik inançlarının bilgi ediniminden bilgi inşasına kadar değiştiği ancak eğilimin bilgi aktarımı düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Epistemolojik boyutun daha çok öğretmenlerin hedeflerine ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre şekillendiği, öğretim programına göre öğretmen inancı ile bilgiye bakış açılarının bağdaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Plesis (2016) “Student-Teachers’ Pedagogical Beliefs: Learner-Centred Or Teacher-centred When Using Ict In The Science Classroom?” adlı çalışmasında, 4 matematik ve fen bilgisi alanında lisansını bitirip bir yıllık yüksek öğretim eğitimi programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile çalışmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının pedagojik inanç eğilimleri, pedagojik inançlarını etkileyen faktörler ve tüm bu oluşumların onların bilgisayar destekli sınıflarda uygulama sürecindeki yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler, Woolley, Benjamin ve Woolley (2004) tarafından geliştirilen öğretmen inanç ölçeği, Plesis tarafından geliştirilen ders planı geri bildirim formu, açık uçlu anket soruları, bilgi iletişim araçlarını nasıl kullandıklarını yansıtan formlar ve öğretmen adaylarının özgeçmişlerini içeren formlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, araştırmacıların sahip oldukları pedagojik inançlar ile sınıf içi uygulamalar arasında

uyuşmazlıklar görülmüştür. Öğretmen adaylarının bilgi iletişim araçlarını genellikle öğretmen merkezli anlayışta kullandıkları ancak ders planlarında öğrenci merkezli anlayışa uyumlu verilerin de olduğu görülmüştür. Bu sebeple adayların eğilimleri öğretmen merkezli olmasına rağmen zaman zaman öğrenci merkezli anlayışa uygun sınıf içi uygulamalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Adayların eğitim aldıkları süreçte öğretmen merkezli anlayışa maruz kalmaları sebebiyle öğrenci merkezli anlayışı tam olarak modelleyemedikleri görülmüştür.

Wong (2016) “Development of Teacher Beliefs through Online Instruction: A One-Year Study of Middle School Science and Mathematics Teachers’ Beliefs About Teaching and Learning” adlı çalışmasında, 21 matematik ve fen bilgisi öğretmenin 1 yıllık program öncesi ve sonrasında iki branşın farklılıklarını deneyimleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Luft ve Roehrig (2007) tarafından geliştirilen öğretmen inanç belirleme görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, genel olarak öğretmenlerin öğrenci merkezli anlayışa eğilimleri artarken deneyim farklılıklarına göre bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Ayrıca araştırmada, fen bilgisi öğretmenlerinin pedagojik inançları önemli ölçüde değişirken matematik öğretmenlerinde bu değişim sınırlı olmuştur. Bu bakımdan inançların branş bazında bilginin algılanış biçiminin bir sonucu olarak pedagojik inanç üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.2.2. Öğretmen Öz-yeterliliğine İlişkin Yurt içinde Yapılan Çalışmalar**

Daştan (2016) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması” adlı çalışmasında 291 okul öncesi öğretmenin görev yapılan okul türü, yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm türü, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin, öz-yeterlilik ile üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Tepe (2011) tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenlerinin çok boyutlu öz yeterlik inançları ölçeği, Nadeau (1984) ve Gagne ve Nadeau (1985) tarafından geliştirilen, Tortop (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Tortop (2014) tarafından yenilenen üstün yeteneklilere yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin genel öz-yeterlilik düzeylerinin yaş değişkeni haricinde farklılık göstermediği ve 36-40 yaşları arasındaki öğretmenlerin diğer öğretmenlerden genel öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, görev yapılan

okul türü, medeni durumu, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, üstün yetenekliler ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenlerinin öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerine etkisi olmadığı belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilere yönelik genel tutumlarının hizmet içi eğitim alma durumu dışında diğer faktörlerden etkilenmediği, hizmet içi eğitim alanların daha yüksek tutuma sahip oldukları görülmüştür. Mezun olunan okul değişkenlerine göre ise kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin genel tutumları, diğer okul türlerinden mezun olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Öz-yeterlilik ve üstün yeteneklilerin eğitime yönelik tutumları arasındaki korelasyona bakıldığında, öğretmenlerin öz-yeterlilikleri arttıkça üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Berkant'ın (2017) "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi" adlı çalışmasında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi almış 153 öğretmen adayına Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öz-yeterlilik ölçeği, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri, cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, çalışılan kurum türü, mesleki deneyim, aylık gelir düzeyi, hizmet içi eğitim durumu, branşa ilişkin okunan kitap sayısı, KPSS'ye girme sayılarına göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre, sosyal bilimler alanında eğitim alanların fen bilimlerinde eğitim alan adaylara göre öz-yeterlilik inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer değişkenlere göre, adayların öz-yeterlilik algılarında bir farklılık bulunmamıştır.

Erol ve Temizer (2016) "Eyleme Geçiren Bir Katalizör, Öz Yeterlilik Algısı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme" adlı çalışmasında Ankara ilinde çeşitli lisans bölümlerinde öğrenim gören 628 üniversite 1.sınıf öğrencisinin genel öz-yeterlilik inançlarını cinsiyet, yerleşim yeri, algılanan anne-baba tutumu, lise eğitimi ve yaşantısı değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen, Yeşilay (1996) tarafından Türkçeye uyarlanıp revize edilen öz-yeterlilik beklentisi ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkenine ilişkin farklılık bulunmazken, algılanan anne ve baba tutumu değişkenine göre anne ve baba tutumunu ilgili bulan adaylar diğerlerine

göre daha yüksek öz-yeterliliğe sahiptir. Yerleşim yeri değişkenine göre il ve ilçede yaşayanların ve lise yaşantısını yeterli bulanların diğer adaylara kıyasla daha yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olduğu bulunmuştur.

Arslan (2019) "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnancı Kaynakları ve Öz Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç kaynaklarını ortaya çıkartmak ve bu kaynakların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde 4. sınıfta öğrenim gören 360 öğretmen adayıyla yürütülen çalışmada, Arslan ve Akçaalan (2017) tarafından geliştirilen öz-yeterlilik inancı kaynaklarını belirleme ölçeği, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öz-yeterlilik ölçeği ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının yeterlilik ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin olumlu düzeyde olduğu ve öz-yeterlilik inanç kaynaklarından "duygusal durumun" diğer inanç kaynaklarına göre öz-yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Çetinkaya (2007) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" adlı çalışmada, Selçuk Üniversitesi 1. ve 2. öğretim Türkçe öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 300 öğretmen adayının öz-yeterlilik ve mesleki tutum algıları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada, Özgür (1994) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen, Guskey ve Passaro (1994) tarafından yenilenen ve Diken (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretmen yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre değişmezken, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi kız öğrencilerde daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Tutum ve yeterlilik algılarında mezun olunan lise türü, memnuniyet, tercih sırası değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunurken yerleşim yeri, aile eğitim durumuna göre bir fark bulunmamıştır. Ayrıca araştırmada öz-yeterlilik ve mesleki tutum arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.



Kaçar (2018) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik Algıları” adlı çalışmasında Fırat Üniversitesi, Kilis Yedi Aralık Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Kars Kafkas Üniversitesi bünyesinde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta öğrenim gören 225 öğretmen adayının akademik başarı ve cinsiyet değişkenlerine göre öz-yeterlilik inanç ve öğretmenlik mesleğe yönelik tutum düzeylerini incelemiştir. Çalışmada, Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve Çakır, Erkuş ve Kılıç (2000) tarafından geliştirilen aday öğretmenin kendine ilişkin yeterlilik algısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin tutum ve öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlilik ve mesleki tutum arasında pozitif yönde orta düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özcan (2017) “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlilik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle İlköğretim Bölümlerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasında, Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören 505 1.2.3 ve 4. sınıf fen bilgisi bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile ilköğretim bölümü 4. sınıf öğretmen adaylarının akademik başarı, cinsiyet, bölüm, yaşadığı yer, mezun olunan lise türü, yaş değişkenlerine göre öz-yeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmada, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öz-yeterlilik ölçeği, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının mezun olunan lise, sınıf düzeyi, cinsiyet, akademik başarı değişkenlerine göre tutum ve öz-yeterlilik düzeylerinde farklılık bulunmuştur. Nitekim, bölümlerin karşılaştırılmasında öz-yeterlilik ve mesleki tutum düzeyleri ile bir farklılık bulunmamıştır. Öz-yeterlilik ve mesleki tutum arasındaki ilişki incelendiğinde, orta düzeyli negatif bir ilişki bulunmuştur.

Demirtaş, Cömert ve Özer’in (2011) “Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” adlı çalışmasında, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 308 öğretmen adayına Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öz-yeterlilik ölçeği, Üstüner (2006) tarafından

geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada öz-yeterlilik ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin, cinsiyet, bölüm, öğrenim türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının cinsiyette erkeklerin, öğrenim türüne göre birinci öğretim adaylarının lehine farklılaştığı, program değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Tutum düzeylerinde cinsiyet, öğrenim türü, bölüm değişkenlerine ilişkin bir fark bulunmamıştır. Öz-yeterlilik ve mesleki tutum yönünde pozitif yönlü ancak düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Turgut (2013) “Academic Self-Efficacy Beliefs Of Undergraduate Mathematics Education Students” adlı çalışmada, matematik eğitimi bölümünde öğrenim gören 244 öğretmen adayının cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi açısından öz-yeterlilik inançlarını incelemek amacıyla Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan akademik öz-yeterlilik ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Sınıf düzeyi ve akademik ortalama arttıkça öz-yeterlilik inanç düzeyinde artış gözlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından bir fark bulunmamıştır.

#### **2.2.2.1. Öğretmen Öz-yeterlilik İnancına İlişkin Yurt dışında Yapılan Çalışmalar**

Tschannen-Moran ve McMaster (2009) “Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strateg” adlı çalışmada, dört farklı mesleki gelişim biçiminin öz-yeterliliğin arttırılmasında ve yeni öğretim stratejilerinin uygulanmasındaki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 93 öğretmen ve dört farklı sosyoekonomik okul tipinde yürütülmüştür. Araştırmada, seminerler ile verilen eğitim sonrası gözlem yapılmıştır. Tschannen-Moran ve Johnson (2004) tarafından geliştirilen temel okuma öğretimi ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmen öz-yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada birinci gruba sadece bilgi, ikinci gruba bilgi ve modelleme, üçüncü gruba bilgi, modelleme ve pratik, dördüncü gruba ise bilgi, modelleme, pratik ve danışmanlık eğitimleri verilmiştir. Araştırma sonucuna göre, yeni strateji ve yöntemlerin kullanılmasında en etkin sonucu danışmanlık sağlanan grup gösterirken diğer gruplarda öz-yeterlilik inançları zamanla düşmüştür.

Skaalvik ve Skaalvik'in (2014) "Teacher Self-Efficacy And Perceived Autonomy: Relations With Teacher Engagement, Job Satisfaction, And Emotional Exhaustion" adlı çalışmasında, 2569 Norveçli öğretmenin öğretmen öz-yeterliliği ve öğretmen özerkliğinin bağımsız olarak iş katılımı, iş doyumunu ve duygusal tükenmişlik ile ilişkili olup olmadığını test etmek amacıyla Maslach, Jackson ve Leiter (1996) tarafından geliştirilen duygusal tükenmişlik ölçeği, Skaalvik ve Skaalvik (2011) tarafından geliştirilen iş doyumunu ölçeği, Schaufeli ve Bakker (2004) tarafından geliştirilen iş katılımı ölçeği, Skaalvik ve Skaalvik (2009) tarafından geliştirilen öğretmen özerkliği ölçeği ve aynı şekilde Skaalvik ve Skaalvik (2007) tarafından geliştirilen öğretmen öz-yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen öz-yeterliliği ve özerkliğinin iş katılımı, duygusal tükenmişlik ve iş doyumunun yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlilik ve öğretmen özerkliği arasında ise pozitif ilişki olduğu; duygusal tükenmişlik ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pendergast, Garvis ve Keogh'un (2011) "Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers" adlı çalışmasında, 279 öğretmen adayının öğrenim gördükleri süreç içerisinde okul öncesi, ilk öğretim ve orta öğretim öğrencilerine verilecek eğitime ilişkin aldığı öğretmenlik alan dersi öncesi ve sonrasında toplanan veriler ile öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmen öz-yeterlilik inancı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca cinsiyet, yaş ve program değişkenine göre incelemeler yapılmış ve bu değişkenler açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucuna göre, tüm programlarda öğretmen adaylarının ön test puanlarına göre öz-yeterlilik inanç düzeyleri yüksek iken son test puanlarında öz-yeterlilik düzeylerinde düşüş gözlenmiştir. En fazla düşüş ilköğretim eğitimi dersini alan öğretmen adaylarında gözlenirken en az düşüş ortaöğretim eğitimi dersi alan öğretmen adaylarında görülmüştür.

Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone'nun (2006) "Teachers' Self-Efficacy Beliefs As Determinants Of Job Satisfaction And Students' Academic Achievement: A Study At The School Level" adlı çalışmasında 2184 öğretmenin öz-yeterlilik düzeylerinin öğrenci başarısı ve öğretmen iş doyumunu açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin 2 yıllık not ortalamaları toplanmış ve

öğretmenlerin iş doyumu ile öz-yeterlilik düzeyleri süreç içerisinde iki kez ölçülmüştür. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen öz-yeterlilik ölçeği, Borgogni (1999) tarafından geliştirilen iş doyumu ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerden öğrencilerin not ortalamaları istenerek, öğrenci başarısının öz-yeterlilik inanç düzeyine ve iş doyumuna etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öz-yeterlilik ile iş doyumu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci not ortalaması öğretmen öz-yeterliliğine etki ederken, öğrenci başarısının iş doyumunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kazempour ve Sadler (2015) “Pre-Service Teachers’ Science Beliefs, Attitudes, And Self-Efficacy: A Multi-Case Study” adlı çalışmada lisans eğitimleri sürecinde fen bilgisi öğretimi üzerine öğrenim görmekte olan 6 öğretmen adayının fen öğretimine yönelik tutumu ve fen bilimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerini incelemek amacıyla yürütülen çalışmada Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeği ve fen bilgisi tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın başlangıcında, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları ve tutumları belirlenerek düşük, orta ve yüksek düzey şeklinde gruplara ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, fen bilgisi öğretimine yönelik tutum, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve fen bilimine inanç düzeyleri aldıkları eğitim sonrasında öncesine göre artış göstermiştir. Tutum, öz-yeterlilik inancı ve fen bilimine yönelik inanç değişkenlerinin birbirlerini pozitif etkiledikleri ve uyumlu olarak pozitif ilişki içerisinde oldukları görülmüştür.

Demauro ve Jennings (2016) “Pre-Service Teachers’ Efficacy Beliefs And Emotional States“ adlı çalışmada, 297 öğretmen adayının depresyon, kaygı ve stres durumunun öz-yeterlilik inançlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Tschannen-Moran and Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmen öz-yeterlilik ölçeği ile Lovibond and Lovibond (1995) tarafından geliştirilen depresyon, kaygı ve stres ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bazılarının öğrenciler ile deneyimi varken bazılarının ise hiç deneyimi yoktur. Bu sebeple iki grup arasındaki farka da bakılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci deneyimi olmayan öğretmen adaylarının kaygı, stres ve depresyon düzeylerinin deneyimli öğretmen adaylarından fazla olduğu görülmüştür. Deneyimsiz öğretmen adaylarının ise öz-yeterlilik inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Depresyon durumu öz-yeterlilikle negatif bir

ilişkide iken, stres ve kaygının öz-yeterlilik üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.2.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Yurt içinde Yapılan Çalışmalar**

Tufan (2016) “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Özyeterlilikleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, İstanbul’da çeşitli ilköğretim kurumlarında görev yapan 103 fen bilgisi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü, okuldaki pozisyon, mesleki görev yılı, en son mezun olunan eğitim programı değişkenlerine göre öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öz-yeterlilik ölçeği ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, mesleki görev yılı, yaş, görev yapılan okul türü ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öz-yeterlilik ve mesleki tutum arasında orta düzey pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Dalioğlu ve Adıgüzel (2017) “Öğretmen Adaylarının Olası Benlikleri, Öz-Yeterlilik İnançları ve Öğretmenliğe İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, Türkiye’de eğitim gören 2081 son sınıf öğrencisinin öğretmen adaylarının göreve başladıkları ilk yıllarında var olan olası benlik algıları, öz-yeterlilik inanç ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öz-yeterlilik inanç ölçeği, Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği, Dalioğlu ve Hamman, Wang ve Burley (2013) tarafından geliştirilen ve Adıgüzel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan olası benlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda olası benlik algıları, mesleki tutum ve öz-yeterlilik arasında pozitif bir ilişki olduğu ve korkulan benlik algıları ile mesleki tutum ve öz-yeterlilik arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik ve mesleki tutum düzeyinin, olası benlik algısının önemli yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Bakırcı (2015) “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında, cinsiyet, sınıf düzeyi, spor dalı, anne ve baba eğiti durumu, yerleşim birimi ve öğretmenlik bölümünü tercih etme durumlarına göre beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi, Spor Yüksekokulu ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğinde öğrenim gören 161 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırmada, Ünlü (2011) tarafından geliştirilen beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, kadınların mesleki kaygı ve tutum düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, yerleşim birimine göre ilde yaşayanların köy/kasaba ve ilçede yaşayanlara göre mesleki tutum ve sevgi düzeylerinin düşük olduğu ve mesleği isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının farklı nedenlerle tercih eden adaylara kıyasla daha yüksek olduğu, genel anlamda ise öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve sevgi düzeylerinin düşük olduğu, kaygı düzeylerinin gerekenden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşseveroğlu'nun (2019) “Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” adlı çalışmasında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 138 öğrencinin cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada Tanrıoğlu (1997) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, mesleğe yönelik tutum açısından kadınların lehine anlamlı farklılık bulunurken, lise türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Nakip'in (2015) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışması, çeşitli üniversitelerin 4. sınıfında öğrenim gören 193 beden eğitimi bölümü öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada, Ünver, Bümen ve Başbay (2008) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öz-yeterlilik inanç ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, spor yapma durumları, ebeveyn eğitim durumları, öğrenim gördükleri üniversite ve akademik ortalama değişkenlerine göre mesleki

tutum ve öz-yeterlilik algıları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, üniversite değişkeni hariç hiçbir değişkende anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öz-yeterlilik ve mesleki tutum arasında orta düzey pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Karakuş'un (2017) "Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmada, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 400 öğretme adayının cinsiyet, branş, anne ve baba eğitim durumu, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun ilişki düzeyi incelenmiştir. Çalışmada, Gibson ve Dembo'nun (1984) tarafından geliştirilen ve Diken (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretmen yeterlilik ölçeği, Ünver, Bümen ve Başbay (2008) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öz-yeterlilik düzeyleri yeterli düzeyde, mesleğe yönelik tutum düzeyleri ise düşük düzeyde bulunmuştur. Branş değişkenine göre matematik, psikolojik danışmanlık rehberlik ve Türkçe bölümü öğrencileri arasında öz-yeterlilik inanç düzeyi matematik branşında en yüksek seviyede bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça öz-yeterlilik ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin arttığı görülmüştür. Öz-yeterlilik ve mesleğe yönelik tutum arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki bulunmuştur.

Gökçe'nin (2019) "Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmada, cinsiyet, yaş, bölüm, bölüm tercih sırası, mezun olunan lise türü, ailede öğretmen olup olmaması, aile öğrenim durumu, yerleşim birimi, aylık harcama miktarı, haftalık ders ve sınava yönelik çalışma saati değişkenlerine göre Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Fen Bilgisi ve Matematik Eğitimi öğretmenliğinde öğrenim gören 168 öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmada, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının genel tutumlarının iyi düzeyde olduğu, haftalık ders ve sınava yönelik çalışma saati değişkenine göre farklılık bulunurken diğer değişkenlere yönelik farklılık bulunmamıştır.

Eroğlu'nun (2013) "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz- Yeterlikleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" adlı çalışmasında, 6 farklı üniversite bünyesinde öğrenim gören 601 beden eğitimi öğretmeni adayının cinsiyet, mezun olunan lise türü, sınıf düzeyi, yaş, spor branşı, öğrenim gördüğü üniversite, ailede öğretmen olup olmaması, not ortalaması değişkenlerine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve çapa, akıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öz-yeterlilik inanç ölçeği ile Ünlü (2011) tarafından geliştirilen beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, adayların genel öz-yeterliliği orta düzeyde, mesleğe yönelik tutumları ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Not ortalaması, spor branşı ve öğrenim gördükleri üniversite açısından mesleğe yönelik tutumlarında farklılık tespit edilirken, öz-yeterlilik ile ilgili sadece not ortalamasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öz-yeterlilik ve mesleğe yönelik tutum arasında pozitif düzeyde ancak düşük bir ilişki bulunmuştur.

Gökçe ve Sezer'in (2012) "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" adlı çalışmasında, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 536 öğretmen adayına etin (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının bölüm, cinsiyet, sınıf, akademik başarı notu, mezun oldukları lise türü, YKS'de tercih sıraları, öğretmenlik mesleğine yönlendiren nedenler, ailelerinin ekonomik durumları, mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri kurum değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları; kadınların, Fransızca öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin, mesleğe başladığında devlette çalışmak isteyenlerin, mesleğe yönlendirilme sebebi ailesi olanların ve akademik başarı ortalamaları yüksek olanların lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

şahin ve şahin'in (2017) "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Öz-Yeterlik İnançları ve Öğrenciyi Tanıma Düzeyleri" adlı çalışmasında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öz-yeterlilik ve öğrenciyi tanıma yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 649 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Çalışmada, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve



Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öz-yeterlilik inanç ölçeği, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği, Şahin ve Beydoğan (2016) tarafından geliştirilen öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeylerinin orta düzeyde, mesleğe yönelik tutum seviyesinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının öz-yeterlilik ve mesleki tutumları ve öğrenciyi tanıma yeterliliği puanlarının erkek adaylardan yüksek düzeyde olduğu ancak sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tutum, öz-yeterlilik ve öğrenciyi tanıma yeterliliği arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karatekin, Merey ve Keçe (2015) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” adlı çalışmada, cinsiyet, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, sosyal bilgiler branş seçme nedeni, ebeveyn eğitim durumu ve mesleği, aile gelir durumu değişkenlerine göre Gazi Üniversitesinde öğrenim gören 403 sosyal bilgiler öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini incelemiştir. Araştırmada, Semerci (1999) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeylerinin kadınların lehine anlamlı olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğini seçme ve sosyal bilgiler branşını seçme değişkenine göre anlamlı farklılık bulunurken, öğrenim şekli, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim ve gelir durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Terzi ve Tezci'nin (2007) “Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeylerini öğrenim gördükleri branş, program, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Necatibey Eğitim Fakültesi ilköğretim, Türkçe öğretmenliği, yabancı diller, ortaöğretim fen ve sosyal bilgiler bölümünde birinci ve ikinci öğretimde öğrenim gören 645 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, program ve sınıf değişkenlerinin mesleki tutum düzeylerinde farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninde kadınların lehine, branş değişkeninde ise dil ve sosyal bilim alanlarında öğrenim gören öğrenciler lehine

farklılık bulunmuştur. Araştırmada, genel öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi yüksek bulunmuştur.

### **2.2.3.1. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Yurt dışında Yapılan Çalışmalar**

Swain, Nordness ve Leader-Jannsen (2012) “Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion” adlı çalışmasında, 122 özel eğitim öğretmen adayının 24 saatlik bir özel eğitim uygulama ve seminerinden sonra uygulamalar ve özel eğitime ilişkin inanç ve tutumlarındaki değişimi incelemiştir. Araştırmada, Yates (1995) tarafından geliştirilen kaynaştırma eğitime yönelik tutum ölçeği, ön test ve son test olarak 2 hafta aralıklarla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin tutumlarında, kurs öncesi ve sonrası durumlarına göre bakıldığında, kurs öncesine göre önemli ölçüde farklılık gözlenmiştir. Adayların özel eğitime yönelik tutumlarındaki artış tüm öğretmen adaylarına yönelik hizmet içi eğitim verilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Andronache, Bocoş, Bocoş ve Macri (2014) “Attitude Towards Teaching Profession” adlı çalışmasında, 82 eğitim bilimleri lisansüstü öğrencisinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini ve tutumun bileşenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veriler, tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutunu ölçen üç alt boyuttan oluşan beşli likert tip ölçek ile toplanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin tutum düzeyleri orta seviyede bulunurken bilişsel ve duyuşsal boyut arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Üç alt boyut arasındaki ilişkiye bakıldığında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Aniruddha ve Mondal’ın (2014) “Attitude of Prospective Teachers Towards Teaching Profession” adlı çalışmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen adayı tutum ölçeği 1032 eğitim fakültesi öğrencisine cinsiyet, bölüm, lisans ve yüksek lisans durumu, din, sınıf, yerleşim yeri değişkenlerini incelemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, lisans ve yüksek lisans durumu hariç hiçbir değişkende farklılık görülmemiştir. Genel tutum ortalamalarına bakıldığında ise öğretmenlerin %25’ inin düşük, %67’sinin ortalama ve sadece %8’inin yüksek tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Colomeischia ve Colomeischia’nın (2014) “Teachers’ Attitudes towards Work in Relation with Emotional Intelligence and Self-Efficacy” adlı çalışmasında,

duyuşsal zeka, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 575 öğretmene yaş, yerleşim yeri ve branş değişkenlerine göre Salovey and Mayer (1990) tarafından geliştirilen duyuşsal zeka ölçeği, Schwarzer, Gerdamarie Schmitz ve Gary Daytner (1999) tarafından geliştirilen öğretmen öz-yeterlilik ölçeği ve Constantin (2004) tarafından geliştirilen mesleki doyum ve iş algısı ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, taşradaki öğretmenlerin iş tatminlerinin şehirdekilere göre daha fazla olduğu ve aynı şekilde duyuşsal zekâsı yüksek öğretmenlerin tutum düzeylerinin ve öz-yeterliliklerinin diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşı büyük öğretmenlerin tutum ve öz-yeterlilik bakımından genç öğretmenlere kıyasla yüksek seviyede olduğu ve araştırmada duyuşsal zekâ, öz-yeterlilik ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur.

Urton, Wilbert ve Henneman (2014) “Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers” adındaki, 314 ilköğretim öğretmeni ve 48 yönetici ile yürüttüğü çalışmasında öğretim personeli ve deneyim değişkenleri ile kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik inancı ve tutum arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, Kunz, Luder ve Moretti (2010) tarafından geliştirilen özel eğitime yönelik tutum ölçeği ve Schwarzer ve Jerusalem (1999) tarafından geliştirilen öğretmen öz-yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre bireysel öz-yeterlilik ve takım yeterliliğinde kaynaştırmaya yönelik tutumda farklılaşmalar görülmüştür. Bireysel öz-yeterlilik düzeyleri yüksek düzeydeyken takım iş birliği öz-yeterliliğine bakıldığında tutum açısından düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Deneyim ve tutum arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öz-yeterlilik ve deneyim süreci arttıkça tutumun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

### III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, “Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançlarının, Öz-yeterlilik ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” açısından ilişkisinin incelenmesi amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinde, ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, olaylar ve ilişkiler olduğu gibi herhangi bir etkileşim ve değişim içinde olmaksızın ayrıntılı bir biçimde araştırmayı ve tanılamayı amaçlamaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Tarama araştırmaları, oldukça geniş gruplar üzerinden veri toplanabilen ve “gruptaki bireylerin bir olgu veya olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır” (Karakaya, 2014:59). İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisine bakılmadan, değişkenler arasındaki ilişki derecesinin ne düzeyde olduğunu saptamaya yönelik yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel ve Çakmak, 2016). Nedensel karşılaştırma modeli ise gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını, koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Bu araştırmada, nedensel karşılaştırma modeli cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, internet kullanım süresi, not ortalaması gibi öğretmenlerin sahip olduğu değişkenlere göre pedagojik inanç, öz-yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 650 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken basit tesadüfi örnekleme yolu tercih edilmiştir. Katılımcıların %21,5’i (N= 140) erkek, %78,5’i (N= 510) kadındır. İki sınıf düzeyini içeren çalışma grubunun %47,5’i (N= 309) üçüncü sınıf, %52,5’i (N= 341) dördüncü sınıftır. Katılımcıların mezun olunan lise türlerine bakıldığında, %20

'si (N=130) öğretmen lisesi, %1,2 'si fen lisesi (N= 8), %8'i genel lise (N=5 2), %10,5'i meslek lisesi (N=68), %60,3'ü (N= 392) anadolu lisesidir. Katılımcıların not ortalamalarına bakıldığında, %8,9'u (N=58) 2.00-2.50, %30,8'i (N= 200) 2.51-3.00, %47,2'si (N= 307) 3.01-3.50, %13,1'i (N= 85) 3.51-4.00' tür. Katılımcıların bölüm değişkenlerine bakıldığında, %12'si (N= 78) Türkçe öğretmenliği, %9,5'i (N= 62) psikolojik danışmanlık ve rehberlik, %10'u (N= 65) sosyal bilgiler öğretmenliği, %14,2'si (N= 92) sınıf öğretmenliği, %10,6'sı (N= 69) İngilizce öğretmenliği, %20,2'si (N= 131) ilköğretim matematik öğretmenliği, %10,2'si (N= 66) fen bilgisi öğretmenliği, %13,4 'ü (N=87) okul öncesi öğretmenliğidir. Katılımcıların internet kullanım sürelerine ait verilere bakıldığında, %32'si (N= 208) 1-3 saat, %56,3'ü (N= 366), %11,7'si (N= 76) 6-10 saattir. Katılımcılara ait veriler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Katılımcılara Ait Veriler**

Kategori	Tanım	N	%
Cinsiyet	Erkek	140	21.5
	Kadın	510	78.5
	<b>Toplam</b>	<b>650</b>	<b>100</b>
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	309	47.5
	4. Sınıf	341	52.5
	<b>Toplam</b>	<b>650</b>	<b>100</b>
Not Ortalaması	2.00-2.50	58	8.9
	2.51-3.00	200	30.8
	3.01-3.50	307	47.2
	3.51-4.00	85	13.1
	<b>Toplam</b>	<b>650</b>	<b>100</b>
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	78	12.0
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	62	9.5
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	65	10.0
	Sınıf Öğretmenliği	92	14.2
	İngilizce Öğretmenliği	69	10.6
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	131	20.2
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	66	10.2
	Okul Öncesi Öğretmenliği	87	13.4
	<b>Toplam</b>	<b>650</b>	<b>100</b>

**Tablo 4. Devamı**

İnternet Kullanım Süresi	1-3 saat	208	32
	3-6 saat	366	56.3
	6-10 saat	76	11.7
	<b>Toplam</b>	<b>650</b>	<b>100</b>

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği”, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve pedagojik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla “Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği” kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından örneklem grubunun demografik özelliklerini (sınıf düzeyi, bölüm, cinsiyet, mezun olunan lise türü, not ortalaması, internet kullanım süresi) belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

#### **3.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği**

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen (Teacher’s Sense of Efficacy Scale-TSES) ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından (2005) Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, sınıf yönetimi, öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejileri kullanımına yönelik üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta 8 madde bulunmakta ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. 9’lu likert tipi ölçek; (1-2) yetersiz, (2-3) çok az yeterli, (4-5) biraz yeterli, (6-7) oldukça yeterli, (8-9) çok yeterli şeklinde beş boyutta derecelendirilmiştir. Ölçeğin puan düzeyi toplam maddelerin aritmetik ortalaması alınarak belirlenmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 216’dır.

Ölçekteki öğrenci katılımına yönelik öz-yeterliliği ölçen maddeler; 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ve 22 numaralı maddelerdir.

Ölçekteki öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterliği ölçen maddeler; 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 ve 24 numaralı maddelerdir.

Ölçekteki sınıf yönetimine yönelik öz-yeterliği ölçen maddeler; 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 ve 21 numaralı maddelerdir.

Öğretmen öz-yeterlilik ölçeğine ilişkin güvenilirlik ve geçerlilik değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5. Öz-yeterlilik ölçeğine ilişkin Cronbach  $\alpha$  Değeri**

Ölçek	Faktör	$\alpha$ Değeri (Alt Boyutlar ve Ölçeğin tamamı için)	
Öğretmen Öz-yeterlilik	Sınıf Yönetimi	.85	.94
	Öğrenci Katılımını Sağlama	.85	
	Öğretim Stratejileri	.86	

Tablo 5 incelendiğinde, bu araştırma kapsamında tekrar sınanan Cronbach  $\alpha$  değeri görülmektedir. Örneklem grubundan alınan veriler sonucunda hesaplanan Cronbach  $\alpha$  değeri ölçeğin tamamı için .94, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik .85, öğrenci katılımını sağlamaya yönelik öz-yeterlilik .85 ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik için .86 olarak hesaplanmıştır.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach  $\alpha$  değeri öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik için .82, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik için .86, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik için .84 ve ölçeğin tamamı için .93 bulunmuştur.

### 3.3.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li likert tipinde oluşan ölçek 24 olumlu, 10 olumsuz, toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek boyutludur. Madde derecelendirme sistemi “(1) hiç katılmıyorum, (2) kısmen katılıyorum, (3) orta düzeyde katılıyorum, (4) çoğunlukla katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 170 puandır.

Ölçekteki olumlu maddeler; 1, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34 numaralı maddelerdir.

Ölçekteki olumsuz maddeler; 2, 5, 6, 7, 8, 15, 20, 21, 30, 32 numaralı maddelerdir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğine ilişkin güvenirlik ve geçerlilik değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin Cronbach  $\alpha$  Değeri**

Ölçek	Faktör	$\alpha$ Değeri (Alt Boyutlar ve Ölçeğin tamamı için)
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum		.95

Tablo 6 incelendiğinde, bu araştırma için sınanan ölçeğin Cronbach  $\alpha$  değeri görülmektedir. Örneklem grubundan alınan veriler sonucunda hesaplanan Cronbach  $\alpha$  değeri ölçeğin tamamı için .95 olarak hesaplanmıştır.

Üstüner (2006) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach  $\alpha$  değeri .93 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.4. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri düzeylerini belirlemek amacıyla Chan’ın (2001) tarafından geliştirilip faktör analizi yapılan, Chan, Tan ve Khoo’nun (2007) ise son halini vermiş olduğu Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeğinin (PİSÖ); Soysal, Radmard ve Kutluca (2018) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. 5’li likert tipinde oluşturulan ölçekte toplam 26 madde bulunmakta ve olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçek faktör analizi süreci sonrasında 26 maddeye düşürülmüştür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 130, en düşük puan ise 26’dır. Madde derecelendirme sistemi “(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçek, öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli iki faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin elde edilen sonuçlara ilişkin puan aralıkları araştırmacılar tarafından “26-51 arası=tam öğrenci merkezli”, “52-77 arası=öğretmen merkezli”, “76-103



arası=öğrenci merkezli”, “104-130 puan arası=tam öğrenci merkezli” olarak belirtilmiştir.

Ölçekteki öğrenci merkezli anlayışı ölçen maddeler; 1, 11, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30 numaralı maddelerdir.

Ölçekteki öğretmen merkezli anlayışı ölçen maddeler; 4, 9, 10, 15, 17, 21, 25, 26, 2, 3, 8, 7 numaraları maddelerdir.

Pedagojik inanç sistemleri ölçeğine ait güvenilirlik ve geçerlilik sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeğine ilişkin Cronbach  $\alpha$  Değeri**

Ölçek	Faktör	$\alpha$ Değeri (Alt Boyutlar ve Ölçeğin tamamı için)
Pedagojik İnanç Sistemleri	Öğrenci Merkezli	.83
	Öğretmen Merkezli	.74

Tablo 7 incelendiğinde, bu araştırma kapsamında tekrar sınıanan Cronbach  $\alpha$  değeri görülmektedir. Örneklem grubundan alınan veriler sonucunda hesaplanan Cronbach  $\alpha$  değerleri ölçeğin tamamı için .79, öğrenci merkezli anlayışa ilişkin .83, öğretmen merkezli anlayışa ilişkin .74 olarak hesaplanmıştır.

Soysal, Radmard ve Kutluca (2018) tarafından yapılan çalışmada Cronbach  $\alpha$  değeri ölçeğin tamamı için .77 , öğrenci merkezli anlayışa ilişkin .87, öğretmen merkezli anlayışa ilişkin .70 olarak hesaplanmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde 2020 bahar döneminde Türkçe, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sosyal Bilgiler, Sınıf Eğitimi, İngilizce, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına Pedagojik İnanç Sistemleri, Öğretmen Öz-yeterlilik, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kişisel Bilgiler Ölçeği uygulanmıştır.

### **3.5. Veri Analiz Süreci**

Araştırma verileri analiz edilmeden önce veri formları kontrol edilmiştir. Eksik doldurulan formlar çıkarıldıktan sonra eksiksiz doldurulan formlar 1’den

650'ye kadar numaralandırılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının pedagojik inanç, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmen öz-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için öğrencilere 2 faktörden oluşan pedagojik inanç sistemleri ölçeği, 3 faktörden oluşan öğretmen öz-yeterlilik ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulanarak her faktöre ait frekanslar, ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri sonucuna bakılarak araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada, pedagojik inanç sistemleri, öğretmen öz-yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun çeşitli değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen branş, internet kullanım süresi, not ortalaması ve sınıf düzeyi) göre ne düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Pedagojik inanç sistemleri, öğretmen öz-yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre değişimini incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi tercih edilmiştir. Öğrenim görülen branş, internet kullanım süresi ve not ortalaması değişkenlerinin etkisini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Gruplar arasındaki farklar için Post-Hoc testleri yapılmıştır. Levene testi sonucuna göre varyansları homojen dağılımlar için Tukey-HSD, varyansları homojen dağılmayanlar için Games- Howell testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Pearson Momentler Korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmen öz-yeterlilik inançlarının, pedagojik inanç düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada yapılan istatistiksel analizlerde, anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmış ve verilerinin analizi bilgisayarda SPSS 22.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

## IV. BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 650 öğretmen adayından elde edilen veriler ve analiz sonuçları, araştırmanın problemleri dahilinde verilmiştir

### 4.1. Pedagojik İnanç Sistemleri, Öğretmen Öz-yeterlilik İnancı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlilik, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve pedagojik inanç ölçeklerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir. Büyüköztürk’e (2007) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 aralığında olması verilerin normal dağıldığını belirtmektedir. Literatürde değerlerin +1,5 ve -1,5 arasında olmasının normal dağılım ifade ettiğini belirten kaynaklar da bulunmaktadır (Tabachnick and Fidell, 2013, aktaran; Erbay ve Beydoğan, 2017).

**Tablo 8. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf Yönetimi	650	6.80	.91	6.63	6.87	-.265	.264
Öğrenci Katılımını Sağlama	650	6.84	.88	6.88	6.87	-.305	.363
Eğitim Stratejileri Kullanımı	650	6.79	.92	7.50	6.87	-.263	.223
Öz-yeterlilik Toplam	650	6.81	.83	6.42	6.83	-.198	.287
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	650	4.14	.64	4.12	4.26	-.993	.569
Öğrenci Merkezli	650	4.53	.39	5.00	4.62	-.810	.384
Öğretmen Merkezli	650	2.77	.58	2.67	2.75	.624	.646
Pedagojik İnanç Sistemleri Toplam	650	3.70	.31	3.54	3.69	.633	1.02

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya ait betimsel analiz sonuçları görülmektedir. Adayların uygulanan ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puan

ortalamaları ve genel puan ortalamalarının ölçekteki maddeler ile çarpımından elde edilen aralık puanlarına bakıldığında, öğretmen öz-yeterlilik inanç düzeylerinin genel ortalaması ( $\bar{X}= 6.81$ ) oldukça yeterli düzeydedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 216'dır. Bu araştırma kapsamında elde edilen puan ise 163.44'tür. Öz-yeterlilik inanç ölçeği alt boyutları incelendiğinde, sınıf yönetimi alt boyutunda ( $\bar{X}= 6.80$ ) oldukça yeterli düzeyde, öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda ( $\bar{X}= 6.84$ ) oldukça yeterli düzeyde ve eğitim stratejileri kullanımı alt boyutunda ( $\bar{X}= 6.79$ ) oldukça yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyine bakıldığında ise ( $\bar{X}= 4.14$ ) olumlu olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 170'tir. Bu araştırma kapsamında alınan puan ise 140.76'dır. Pedagojik inanç sistemleri düzeylerinin ( $\bar{X}= 3.70$ ) öğrenci merkezli anlayışta olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 130'dur. Bu araştırma kapsamında elde edilen puan ise 96.2'dir. Pedagojik inanç sistemleri alt boyutları incelendiğinde, öğrenci merkezli alt boyutunda ( $\bar{X}= 4.53$ ) tam öğrenci merkezli oldukları, öğretmen merkezli alt boyutunda ise ( $\bar{X}= 2.77$ ) öğretmen merkezli anlayışa eğilim gösterdikleri ancak kararsız oldukları görülmektedir.

Değerlerin normallik testi sonucunda parametrik veya parametrik olmayan test kullanımı için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında; bu çalışmada verilerin +1 ve -1 değerleri arasında normal dağıldığı için parametrik testlerin kullanılmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin bu çalışmadan elde edilen geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9. Öğretmen Öz-yeterlilik, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Pedagojik İnanç Sistemleri Cronbach  $\alpha$  Katsayıları**

Ölçekler	Faktör	$\alpha$ Değeri (Alt Boyutlar ve Ölçeğin tamamı için)	
Öğretmen Öz-yeterlilik	Sınıf Yönetimi	.85	.94
	Öğrenci Katılımını Sağlama	.85	
	Eğitim Stratejileri Kullanımı	.86	
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum			.95
Pedagojik İnanç Sistemleri	Öğrenci Merkezli	.83	.79
	Öğretmen Merkezli	.74	

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçekler ve alt faktörlerin güvenilirlik katsayılarının hesaplandığı görülmektedir. Öz-yeterlilik ölçeğine ait Cronbach  $\alpha$  katsayıları; “Sınıf Yönetimi” ( $\alpha= .85$ ), “Öğrenci Katılımını Sağlama” ( $\alpha= .85$ ), “Eğitim Stratejileri Kullanımı” ( $\alpha= .86$ ) ve ölçeğin tamamı için ( $\alpha= .94$ ) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ait alt faktör bulunmamaktadır. Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı ( $\alpha= .95$ )’ dir. Pedagojik inanç sistemlerine ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach  $\alpha$  katsayıları; “Öğrenci Merkezli” ( $\alpha= .83$ ), “Öğretmen Merkezli” ( $\alpha= .74$ ) ve ölçeğin tamamı için ( $\alpha=.79$ ) olarak hesaplanmıştır. Ölçeklere ait güvenilirlik katsayılarına bakıldığında, Büyüköztürk (2007) ve Kılıç’a (2016) göre ölçeklerde güvenilirlik katsayısının 0.70 değeri üzerinde olması ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### 4.2. Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnanç Sistemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, pedagojik inanç sistemlerinin cinsiyet, eğitim görülen branş, sınıf düzeyi, internet kullanım süresi ve not ortalaması değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının pedagojik inanç sistemleri ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla T-testi yapılmıştır. İstatistiksel bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnanç Sistemlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t Testi					
					F	p	T	Sd	P	Fark	Etki Düzeyi	
Öğrenci Merkezli	Erkek	140	4.38	.45	7.59	.006	-	4.491	193.4	.000*	K>E	.42
	Kadın	510	4.57	.36								
Öğretmen Merkezli	Erkek	140	2.88	.62	3.39	.066	2.452	648	.014*	E>K	.23	
	Kadın	510	2.74	.56								

\*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, pedagojik inanç sistemleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi p<.05 olarak alınmıştır. Sonuca göre “Öğrenci Merkezli” alt boyutuna ilişkin cinsiyet

değişkenine göre erkek öğretmen adaylarının ( $\bar{X}= 4.38$ ,  $SS= .45$ ) ve kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}= 4.57$ ,  $SS= .36$ ) ortalamaları hesaplanmıştır. Öğrenci merkezli alt boyutunda istatistiksel olarak kadınların lehine farklılaşma olduğu görülmektedir [ $t_{(193.4)} = -4.491$ ,  $p < .000$ ]. “Öğretmen Merkezli” alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adaylarının ( $\bar{X}= 2.88$ ,  $SS= .62$ ) ve kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}= 2.74$ ,  $SS= .56$ ) ortalamaları hesaplanmıştır. Öğretmen merkezli alt boyutunda istatistiksel olarak erkeklerin lehine farklılaşma olduğu görülmektedir [ $t_{(648)} = 2.452$ ,  $p < .014$ ]. Bu durumda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduğu, erkek öğretmen adaylarının öğretmen merkezli eğilimde olduğu görülmektedir.

Etki düzeyine bakıldığında, t-testi için 0.20 düşük etki, 0.50 orta etki, 0.80 yüksek etki olarak belirlenmiştir (Cohen, 1988 aktaran; Çetin ve Şevgin, 2017). Bu bakımdan verilerin alt boyutlarındaki etki düzeyleri incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin öğrenci merkezli anlayış üzerinde düşük düzeyde (Cohen’s  $d= .42$ ), diğer taraftan öğretmen merkezli anlayış üzerinde de düşük düzeyde (Cohen’s  $d= .23$ ) etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının pedagojik inanç sistemleri “Öğrenci Merkezli” anlayış ile “Öğretmen Merkezli” anlayış alt boyutlarından öğrenim görülen branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. İstatistiksel bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Branş Değişkenine Göre Pedagojik İnanç Sistemlerine Ait Puanlarının Betimsel Analizi, Varyansların Homojenliği Testi**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd1	Sd2	Levene Testi	
							F	p
Öğrenci Merkezli	Türkçe	78	4.60	0.39	7	642	2.480	.016*
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	62	4.44	0.38				
	Sosyal Bilgiler	65	4.52	0.45				
	Sınıf Eğitimi	92	4.60	0.36				
	İngiliz Dili Eğitimi	69	4.65	0.33				
	İlköğretim Matematik	131	4.47	0.39				
	Fen Bilgisi	66	4.41	0.38				
	Okul Öncesi	87	4.58	0.43				

**Tablo 11. Devamı**

Öğretmen Merkezli	Türkçe	78	2.80	0.64				
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	62	2.68	0.54				
	Sosyal Bilgiler	65	2.91	0.66				
	Sınıf Eğitimi	92	2.59	0.54	7	642	1.713	.103
	İngiliz Dili Eğitimi	69	2.70	0.50				
	İlköğretim Matematik	131	2.86	0.57				
	Fen Bilgisi	66	2.75	0.47				
	Okul Öncesi	87	2.85	0.60				

\*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde, pedagojik inanç sistemlerinin öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü branş türü değişkenine göre yapılan betimsel analiz ve levene testi sonuçları görülmektedir. “Öğrenci merkezli” alt boyutunda en yüksek ortalama İngiliz dili eğitimi bölümüne ( $\bar{X}$ = 4.65, SS= .33), en düşük ortalama ise fen bilgisi bölümüne ( $\bar{X}$ = 4.41, SS= .38) aittir. “Öğretmen merkezli“ alt boyuta ilişkin en yüksek ortalama sosyal bilgiler bölümüne ( $\bar{X}$ = 2.98, SS= .65), en düşük ortalama ise sınıf eğitimi bölümüne aittir ( $\bar{X}$ = 2.65, SS= .55).

Varyansların homojenliğine ilişkin levene testi sonuçlarına göre öğrenci merkezli alt boyutunda [f= 2.480, p<.016] varyansların homojen dağılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen merkezli alt boyutunda [f= 1.713, p>.103] varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Bu sebeple ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Branş Değişkenine Göre Pedagojik İnanç Sistemlerine Ait Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post-Hoc
Öğrenci Merkezli	Gruplar Arası	4.004	7	.572	3.764	.001*	Games-Howell
	Grup içi	97.580	642	.152			
	Toplam	101.585	649				
Öğretmen Merkezli	Gruplar Arası	6.876	7	.982	2.970	.005*	Tukey-HSD
	Grup içi	212.368	642	.331			
	Toplam	219.244	649				

\*p<.05

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının öğrenim gördükleri bransa ilişkin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p<.05$  olarak alınmıştır. Tabloya göre, öğrenci merkezli [ $f_{(7,642)}= 3.764$ ,  $p<.001$ ] ve öğretmen merkezli [ $f_{(7,642)}= 2.970$ ,  $p<.005$ ] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir derecede farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek amacıyla varyansları homojen dağılımlar için post-hoc testlerinden Tukey-HSD testi, varyansları homojen dağılmayanlar için post-hoc testlerinden Games-Howell testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13 ve Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 13. Öğrenci Merkezli Pedagojik İnanç Puanlarının Hangi Bölümler Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları**

Öğrenci Merkezli	Türkçe	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	Sosyal Bilgiler	Sınıf Eğitimi	İngiliz Dili Eğitimi	İlköğretim Matematik	Fen Bilgisi	Okul Öncesi
Türkçe								
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	.224							
Sosyal Bilgiler	.941	.964						
Sınıf Eğitimi	1.000	.172	.931					
İngiliz Dili Eğitimi	.990	.023*	.533	.982				
İlköğretim Matematik	.251	1.000	.995	.169	0.013*			
Fen Bilgisi	.069	1.000	.821	.044*	0.004*	0.974		
Okul Öncesi	1.000	.407	.987	1.000	0.954	0.492	.164	
Ortalamalar	4.60	4.44	4.52	4.60	4.65	4.47	4.41	4.58

\*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde, pedagojik inanç sistemine ilişkin öğrenci merkezli alt boyutun hangi bölümler arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan “Games-Howell” testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p<.05$  alınmıştır. Sonuçlara göre İngiliz dili ve eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli anlayışa eğilim ortalaması ( $\bar{X}= 4.65$ ); ilköğretim matematik ( $\bar{X}= 4.47$ ), fen bilgisi ( $\bar{X}= 4.41$ ) ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik ( $\bar{X}= 4.44$ ) bölümü öğretmen adaylarından daha yüksektir ve istatistiksel olarak



anlamli bir fark olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Diğer yandan İngiliz dili ve eğitimi bölümü  ğretmen adayları okul öncesi ( $\bar{X} = 4.58$ ), sınıf eğitimi ( $\bar{X} = 4.60$ ), sosyal bilgiler ( $\bar{X} = 4.52$ ) ve Türkçe  ğretmenliği ( $\bar{X} = 4.60$ ) bölümündeki  ğretmen adayları ile yakın düzeyde  ğrenci merkezli anlayışa sahiptir ( $p > .05$ ).

Bölüm değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; İngiliz dili eğitiminde öğrenim görmekte olan  ğretmen adayları puan ortalaması ile ilköğretim matematik bölümünde öğrenim gören  ğretmen adayları arasında oluşan ortalama farkına orta düzeyde (Cohen's  $d = .50$ ), fen bilgisi bölümünde öğrenim gören  ğretmen adayları arasındaki farka orta düzeyde (Cohen's  $d = .67$ ) ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde öğrenim gören  ğretmen adayları arasında oluşan farka aynı şekilde orta düzeyde (Cohen's  $d = .60$ ) etki oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 14. Öğretmen Merkezli Pedagojik İnanç Puanlarının Hangi Bölümler Arasında Farklılaştığını Belirlemek  zere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları**

<b>�ğretmen Merkezli</b>	Türkçe	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	Sosyal Bilgiler	Sınıf Eğitimi	İngiliz Dili Eğitimi	İlköğretim Matematik	Fen Bilgisi	Okul �ncesi
Türkçe								
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	.922							
Sosyal Bilgiler	.932	.287						
Sınıf Eğitimi	.288	.987	.014*					
İngiliz Dili Eğitimi	.967	1.000	.375	.945				
İlköğretim Matematik	.993	.416	.999	.014*	.533			
Fen Bilgisi	1.000	.997	.714	.715	1.000	.883		
Okul �ncesi	.999	.624	.997	.061	.737	1.000	.960	
Ortalamalar	2.80	2.68	2.91	2.59	2.70	2.86	2.75	2.85

\* $p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde, pedagojik inanç sistemine ilişkin  ğretmen merkezli alt boyutun hangi bölümler arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey-HSD testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p < .05$  alınmıştır. Testin sonuçlarına göre, sosyal bilgiler  ğretmenliği bölümünde öğrenim gören  ğretmen adaylarının  ğretmen merkezli anlayış ortalaması ( $\bar{X} = 2.91$ ), sınıf eğitiminden ( $\bar{X} = 2.59$ ,  $p < .014$ ) daha yüksek ve istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ).

Aynı şekilde ilköğretim matematik öğretmenliği ( $\bar{X}= 2.86$ ) bölümü öğretmen adaylarının, sınıf eğitimindeki ( $\bar{X}= 2.59$ ,  $p<.014$ ) adaylara kıyasla öğretmen merkezli anlayışa eğilimi daha yüksek ve istatistiksel olarak farklılık göstermektedir Diğer bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Bölüm değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; sosyal bilgiler bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınıf eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında oluşan farka orta düzeyde (Cohen's  $d= .53$ ), ilköğretim matematik bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınıf eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında oluşan farka ise düşük düzeyde (Cohen's  $d= .48$ ) etki oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının pedagojik inanç sistemleri alt boyutlarının internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. İstatistiksel bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Süreleri Değişkenine Göre Pedagojik İnanç Sistemlerine Ait Puanlarının Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd1	Sd2	Levene Testi	
							F	p
Öğrenci Merkezli	1-3 saat	208	4.56	0.39	2	647	.057	.945
	3-6 saat	366	4.52	0.39				
	6-10 saat	76	4.50	0.45				
Öğretmen Merkezli	1-3 saat	208	2.71	0.58	2	647	.438	.645
	3-6 saat	366	2.80	0.56				
	6-10 saat	76	2.83	0.61				

\* $p<0.5$

Tablo 15 incelendiğinde, internet kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretmen merkezli anlayışa yönelimlerini içeren betimsel analiz ve varyansların homojenliği için levene testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p<.05$  alınmıştır. “Öğrenci merkezli” alt boyutunun not ortalaması değişkeni analiz sonuçlarına göre; en düşük puan ortalaması 6-10 saat internet kullanım süresi ( $\bar{X}= 4.50$ ,  $SS=.45$ ) olan öğretmen adaylarına aitken, en yüksek puan ortalaması 1-3 saat internet kullanım süresi ( $\bar{X}= 4.56$ ,  $SS= .39$ ) olan öğretmen adaylarına aittir. “Öğretmen merkezli” alt boyutunun not ortalaması değişkeni analiz sonuçlarına göre; en düşük puan

ortalaması 1-3 saat internet kullanım süresi ( $\bar{X}= 2.71$ ,  $SS= .58$ ) olan öğretmen adaylarına aitken, en yüksek puan ortalaması 6-10 saat internet kullanım süresi ( $\bar{X}= 2.83$ ,  $SS= .61$ ) olan öğretmen adaylarına aittir. Bu veriler doğrultusunda internet kullanım süresi arttıkça öğrenci merkezli anlayıştan öğretmen merkezli anlayışa eğilim olduğu görülmektedir.

Varyansların homojenliğine ilişkin levne testi sonuçlarına göre öğrenci merkezli alt boyutunda [ $f= .057$ ,  $p>.945$ ] ve öğretmen merkezli alt boyutunda [ $f= .438$ ,  $p>.645$ ] varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Bu sebeple ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Süreleri Değişkenine Göre Pedagojik İnanç Sistemlerine Ait Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Merkezli	Gruplar Arası	.276	2	.138	.883	.414
	Grup içi	101.308	647	.157		
	Toplam	101.585	649			
Öğretmen Merkezli	Gruplar Arası	1.283	2	.641	1.904	.150
	Grup içi	217.961	647	.337		
	Toplam	219.244	649			

\* $p<.05$

Tablo 16 incelendiğinde, gruplar arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p<.05$  alınmıştır. Öğrenci merkezli [ $f_{(2,647)}= .883$ ,  $p>.414$ ] ve öğretmen merkezli [ $f_{(2,647)}= 1.904$ ,  $p>.150$ ] gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı fark bulunamaması internet kullanım süresi değişkeninin pedagojik inanç eğilimlerine yönelik etkisi olmadığını göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının pedagojik inanç sistemleri alt boyutlarının not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. İstatistiksel bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları Değişkenine Göre Pedagojik İnanç Sistemlerine Ait Puanlarının Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd1	Sd2	Levene Testi	
							F	p
Öğrenci Merkezli	2.00-2.50	58	4.49	0.37	3	646	4.133	.006*
	2.51-3.00	200	4.47	0.44				
	3.01-3.50	307	4.57	0.37				
	3.51-4.00	85	4.60	0.37				
Öğretmen Merkezli	2.00-2.50	58	2.96	0.51	3	646	.687	.560
	2.51-3.00	200	2.84	0.58				
	3.01-3.50	307	2.76	0.58				
	3.51-4.00	85	2.55	0.52				

\*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre pedagojik inanç sistemlerini içeren betimsel analiz ve varyans homojenliği için levene testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi p<.05 alınmıştır. “Öğrenci merkezli” anlayış alt boyut puan ortalaması not ortalaması değişkenine göre; 2.00-2.50 not ortalamasına ait puan ortalamasının ( $\bar{X}$ = 4.49, SS= .37), 2.51-3.00 not ortalamasına ait puan ortalamasından ( $\bar{X}$ = 4.47, SS= .44), 3.01-3.50 not ortalamasına ait puan ortalamasından ( $\bar{X}$ = 4.57, SS= .37) ve 3.51-4.00 not ortalamasına ait puan ortalamasından ( $\bar{X}$ = 4.60, SS= .37) daha düşük olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında, öğretmen adaylarının not ortalaması arttıkça öğrenci merkezli anlayış puanlarında artış olduğu görülmektedir. “Öğretmen merkezli” anlayış alt boyutunun not ortalaması değişkenine göre; 2.00-2.50 not ortalamasına ait puan ortalamasının ( $\bar{X}$ = 2.96, SS= .51), 2.51-3.00 not ortalamasına ait puan ortalamasından ( $\bar{X}$ = 2.84, SS= .58), 3.01-3.50 not ortalamasına ait puan ortalamasından ( $\bar{X}$ = 2.76, SS= .58) ve 3.51-4.00 not ortalamasına ait puan ortalamasından ( $\bar{X}$ = 2.55, SS= .52) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında, öğretmen adaylarının not ortalaması düştükçe öğretmen merkezli anlayış puanlarında artış olduğu görülmektedir. Bu bakımdan not ortalamasının öğrenci merkezli anlayış ile doğrusal, öğretmen merkezli anlayış ile zıt bir ilişki içinde olduğu söylenebilir.

Varyansların homojenliğine ilişkin levene testi sonuçlarına göre “Öğrenci merkezli” alt boyutunda [f= 4.133, p<.006] varyansların homojen dağılmadığı tespit edilmiştir. “Öğretmen Merkezli” [f= .687, p>.560] alt boyutunda ise varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi

gruplar arasındaki oluşan farklılıktan kaynaklandığını ve anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları Değişkenine Göre Pedagojik İnanç Sistemlerine Ait Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post-Hoc
Öğrenci Merkezli	Gruplar Arası	1.844	3	.615	3.980	.008*	Games-Howell
	Grup içi	99.741	646	.154			
	Toplam	101.585	649				
Öğretmen Merkezli	Gruplar Arası	7.140	3	2.380	7.248	.000*	Tukey-HSD
	Grup içi	212.104	646	.328			
	Toplam	219.244	649				

\*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri düzeylerinin not ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi p<.05 olarak alınmıştır. Sonuçlara göre öğrenci merkezli [ $f_{(3,646)} = 3.980, p < .008$ ], öğretmen merkezli [ $f_{(3,646)} = 7.248, p < .000$ ] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.05). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek amacıyla varyansları homojen dağılımlar için post-hoc testlerinden Tukey-HSD testi, varyansları homojen dağılmayanlar için post-hoc testlerinden Games-Howell testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19 ve Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 19. Öğrenci Merkezli Pedagojik İnanç Puanlarının Hangi Not ortalamaları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları**

Öğrenci Merkezli	2.00-2.50	2.51-3.00	3.01-3.50	3.51-4.00
2.00-2.50				
2.51-3.00	0.984			
3.01-3.50	0.402	.034*		
3.51-4.00	0.241	.035*	0.864	
Ortalamalar	4.49	4.47	4.57	4.60

\*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, pedagojik inanç sistemine ilişkin öğrenci merkezli alt boyutunun hangi not ortalamaları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan

Games-Howell testi sonucu görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır. Sonuçlara göre, 3.51- 4.00 ( $\bar{X} = 4.60$ ) ve 3.01- 3.50 ( $\bar{X} = 4.57$ ) not ortalamalarına sahip öğretmen adaylarının, 2.51-3.00 ( $\bar{X} = 4.47$ ) not ortalamalarına sahip öğretmen adaylarından öğrenci merkezli anlayışa daha eğilimli olduğu istatistiksel olarak görülmektedir ( $p < .05$ ). Not ortalaması değişkenine ilişkin diğer not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Not ortalaması değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; 3.51-4.00 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile 2.51-3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adayları arasında oluşan puan farkına orta düzeyde (Cohen's  $d = .32$ ) etki oluşturduğu, 3.01-3.50 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile 2.51-3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adayları arasında oluşan puan farkına ise düşük düzeyde (Cohen's  $d = .25$ ) etki oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 20. Öğretmen Merkezli Pedagojik İnanç Puanlarının Hangi Not ortalamaları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları**

Öğretmen Merkezli	2.00-2.50	2.51-3.00	3.01-3.50	3.51-4.00
2.00-2.50				
2.51-3.00	.514			
3.01-3.50	.071	.391		
3.51-4.00	.000*	.001*	.018*	
Ortalamalar	2.96	2.84	2.76	2.55

\* $p < .05$

Tablo 20 incelendiğinde, pedagojik inanç sistemine ilişkin öğretmen merkezli alt boyutunun hangi not ortalamaları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey-HSD testi sonucu görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır. Sonuçlara göre 2.00- 2.50 ( $\bar{X} = 2.96$ ) not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının, 2.51-3.00 ( $\bar{X} = 2.84$ ) not ortalamasına sahip öğretmen adayları, 3.01-3.50 ( $\bar{X} = 2.76$ ) not ortalamasına sahip öğretmen adayları ve 3.51-4.00 ( $\bar{X} = 2.55$ ) not ortalamasına sahip öğretmen adaylarından istatistiksel olarak daha çok öğretmen merkezli anlayışa sahip olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Bir başka deyişle not ortalaması azaldıkça öğretmen merkezli anlayışa eğilimin arttığı görülmektedir.

Not ortalaması değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; 3.51-4.00 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile 3.01-3.50 not ortalamasına sahip öğretmen adayları arasında oluşan farka düşük düzeyde (Cohen's  $d = .38$ ) etki oluşturduğu, 2.51-3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının puan ortalamalarına sahip öğretmen adayları ile oluşan farka orta düzeyde (Cohen's  $d = .52$ ), 2.00-2.50 not ortalamasına sahip öğretmen adayları arasında oluşan farka ise orta düzeyde (Cohen's  $d = .79$ ) etki oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

**Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnanç Sistemlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t Testi		
					F	p	t	Sd	P
Öğrenci Merkezli	3 .sınıf	309	4.55	0.39	3.430	.064	.760	648	.448
	4. sınıf	341	4.52	0.40					
Öğretmen Merkezli	3 .sınıf	309	2.81	0.52	6.265	.013	1.433	643.814	.152
	4. sınıf	341	2.74	0.62					

\* $p < .05$

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-test sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır. Sonuçlara göre “Öğrenci Merkezli” alt boyuta ilişkin sınıf değişkenine göre 3.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 4.55$ ,  $SS = .39$ ) ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 4.52$ ,  $SS = .40$ ) hesaplanmış; ancak aralarında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır [ $t_{(648)} = .760$ ,  $p > .448$ ]. “Öğretmen Merkezli” alt boyuta ilişkin sınıf değişkenine göre 3.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 2.81$ ,  $SS = .52$ ) ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 2.74$ ,  $SS = .62$ ) hesaplanmış; ancak aralarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır

[ $t_{(643.814)}=1.433$ ,  $p>.152$ ]. Her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

### 4.3. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmen öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, eğitim görülen branş, sınıf düzeyi, internet kullanım süresi ve not ortalaması değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inanç ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla T-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t Testi		
					F	p	t	Sd	P
Sınıf yönetimi	Erkek	140	6.72	1.03	7.77	.005	-1.019	197.147	.309
	Kadın	510	6.82	0.87					
Öğrenci Katılımını Sağlama	Erkek	140	6.73	0.99	5.51	.019	-1.452	198.903	.148
	Kadın	510	6.87	0.85					
Eğitim Stratejileri kullanımı	Erkek	140	6.73	0.99	3.34	.068	-.830	648	.407
	Kadın	510	6.81	0.90					

\* $p<.05$

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar T-test sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p<.05$  olarak alınmıştır. Cinsiyet değişkeninden elde edilen sonuca göre “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda erkek öğretmen adayları ( $\bar{X}= 6.72$ ,  $SS= 1.03$ ) ve kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}= 6.82$ ,  $SS= .87$ ) ortalamaları hesaplanmış; ancak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır [ $t_{(197.147)}= -1.019$ ,  $p> .309$ ]. “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutunda da erkek öğretmen adayları ( $\bar{X}= 6.73$ ,  $SS=.99$ ) ve kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}= 6.87$ ,  $SS= .85$ ) ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır [ $t_{(198.903)} = -1.452$ ,  $p> 0.148$ ]. Aynı şekilde, “Eğitim Stratejileri



Kullanımı” alt boyutunda da erkek öğretmen adayları ( $\bar{X}= 6.73$ ,  $SS= .99$ ) ve kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}= 6.81$ ,  $SS= .90$ ) ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır [ $t_{(648)} = -.830$   $p> 0.447$ ].

Öğretmen Adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inanç ölçeği alt boyutlarının öğrenim görülen branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

**Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Branş Değişkenine Göre Öz-yeterlilik İnançlarına Ait Puanlarının Betimsel Analizi, Varyansların Homojenliği Testi**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd1	Sd2	Levene Testi	
							F	p
Sınıf Yönetimi	Türkçe	78	7.05	0.92	7	642	1.513	.154
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	62	6.57	0.96				
	Sosyal Bilgiler	65	6.88	1.07				
	Sınıf Eğitimi	92	6.79	0.79				
	İngiliz Dili Eğitimi	69	6.46	0.94				
	İlköğretim Matematik	131	6.86	0.87				
	Fen Bilgisi	66	6.91	0.73				
	Okul Öncesi	87	6.75	0.92				
	Öğrenci Katılımını Sağlama	Türkçe	78	7.02				
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik		62	6.56	0.93				
Sosyal Bilgiler		65	6.78	1.06				
Sınıf Eğitimi		92	6.92	0.79				
İngiliz Dili Eğitimi		69	6.79	0.75				
İlköğretim Matematik		131	6.81	0.79				
Fen Bilgisi		66	7.06	0.76				
Okul Öncesi		87	6.74	0.91				
Eğitim Stratejileri Kullanımı		Türkçe	78	7.02	0.94	7	642	1.581
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	62	6.48	0.97				
	Sosyal Bilgiler	65	6.67	1.12				
	Sınıf Eğitimi	92	6.87	0.76				

**Tablo 23. Devamı**

İngiliz Dili Eğitimi	69	6.76	0.90
İlköğretim Matematik	131	6.86	0.85
Fen Bilgisi	66	6.74	0.86
Okul Öncesi	87	6.76	0.99

\*p<.05

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre öz-yeterlilik inançlarına ilişkin betimsel analiz ve varyans homojenliği için levene testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi p<.05 alınmıştır. “Sınıf yönetimi” alt boyutuna ilişkin en yüksek ortalama Türkçe öğretmenliği bölümüne ( $\bar{X}$ = 7.05, SS= .92), en düşük ortalama ise İngiliz dili eğitimi bölümüne ( $\bar{X}$ = 6.46, SS= .94) aittir. “Öğrenci Katılımını Sağlama “ alt boyutuna ilişkin en yüksek ortalama fen bilgisi bölümüne ( $\bar{X}$ = 7.06, SS= .76), en düşük ortalama ise psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümüne ( $\bar{X}$ = 6.56, SS= .93) aittir. “Eğitim Stratejileri Kullanımı “ alt boyutuna ilişkin en yüksek ortalama Türkçe bölümüne ( $\bar{X}$ = 7.02, SS= .94), en düşük ortalama ise psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümüne ( $\bar{X}$ = 6.48, SS= .97) aittir.

Varyansların homojenliğine ilişkin levene testi sonuçlarına göre, “Sınıf Yönetimi” alt boyutu [f= 1.513, p> .154] ve “Eğitim Stratejileri Kullanımı” alt boyutunda [f= 1.581, p> .138] varyansların homojen dağıldığı; “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutunun [f= 2.199, p> .033] varyanslarının homojen dağılmadığı tespit edilmiştir. Testin anlamlılık düzeyi p<.05 alınmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasındaki oluşum farklılıktan kaynaklandığını ve anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

**Tablo 24.Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Branş Değişkenine Göre Öz-yeterlilik İnançlarına Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post-Hoc
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	18.185	7	2.598	3.190	.003*	Tukey-HSD
	Grup içi	522.825	642	.814			
	Toplam	541.009	649				
Öğrenci Katılımını Sağlama	Gruplar Arası	12.516	7	1.788	2.292	.026*	Games-Howell
	Grup içi	500.837	642	.780			
	Toplam	513.353	649				

**Tablo 24. Devamı**

Eğitim Stratejileri Kullanımı	Gruplar Arası Grup içi Toplam	12.613 547.658 560.272	7 642 649	1.802 .853	2.112	.040*	Tukey-HSD
-------------------------------	-------------------------------	------------------------------	-----------------	---------------	-------	-------	-----------

\*p<.05

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri alt boyutlarının not ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p<.05$  olarak alınmıştır. Sonuçlara göre sınıf yönetimi [ $f_{(7,642)}=3.190$ ,  $p<.003$ ], öğrenci katılımını sağlama [ $f_{(7,642)}=2.292$ ,  $p<.026$ ], eğitim stratejileri kullanımı [ $f_{(7,642)}=2.112$ ,  $p<.040$ ] alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek amacıyla varyansları homojen dağılımlar için post-hoc testlerinden Tukey-HSD testi, varyansları homojen dağılmayanlar için post-hoc testlerinden Games-Howell testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25, 26 ve 27’de sunulmuştur.

**Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Hangi Bölümler Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları**

Sınıf Yönetimi	Türkçe	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	Sosyal Bilgiler	Sınıf Eğitimi	İngiliz Dili Eğitimi	İlköğretim Matematik	Fen Bilgisi	Okul Öncesi
Türkçe								
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	.034*							
Sosyal Bilgiler	.941	.527						
Sınıf Eğitimi	.549	.808	.999					
İngiliz Dili Eğitimi	.002*	.998	.136	.307				
İlköğretim Matematik	.802	.417	1.00	.999	.063			
Fen Bilgisi	.983	.373	1.00	.990	.073	1.00		
Okul Öncesi	.373	.928	.989	1.00	.502	.988	.954	
Ortalamalar	7.05	6.57	6.88	6.79	6.46	6.86	6.91	6.75

\*p<.05

Tablo 25 incelendiğinde, öz-yeterlilik inancına ilişkin sınıf yönetimi alt boyutunun hangi bölümler arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey-HSD testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlara göre, Türkçe bölümünde ( $\bar{X}=7.05$ )

öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alt boyut puan ortalaması İngiliz dili ve eğitimi bölümünde ( $\bar{X}= 6.46$ ) ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde ( $\bar{X}= 6.57$ ) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Diğer bölümler ile benzer düzeyde sınıf yönetimi puanlarına sahiptir.

Bölüm değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; Türkçe bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile İngiliz dili ve eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında oluşan puan farkına orta düzey (Cohen's  $d= .63$ ) etki oluşturduğu görülmektedir. Aynı şekilde bölüm değişkeninin, Türkçe bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasındaki puan farkına orta düzey (Cohen's  $d= .51$ ) etki oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları Öğrenci Katılımı Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Hangi Bölümler Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları**

Öğrenci Katılımı Sağlama	Türkçe	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	Sosyal Bilgiler	Sınıf Eğitimi	İngiliz Dili Eğitimi	İlköğretim Matematik	Fen Bilgisi	Okul Öncesi
Türkçe								
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	.135							
Sosyal Bilgiler	.885	.922						
Sınıf Eğitimi	.997	.227	.987					
İngiliz Dili Eğitimi	.811	.786	1.00	.971				
İlköğretim Matematik	.813	.615	1.00	.976	1.00			
Fen Bilgisi	1.00	.027*	.652	.941	.437	.379		
Okul Öncesi	.621	.946	1.00	.857	1.00	.999	.250	
Ortalamalar	7.02	6.56	6.78	6.92	6.79	6.81	7.06	6.74

\* $p<.05$

Tablo 26 incelendiğinde, öz-yeterlilik inancına ilişkin öğrenci katılımı sağlama alt boyutunun hangi bölümler arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Games-Howell testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p<.05$  alınmıştır. Testin sonuçlarına göre, öğrenci katılımı sağlama alt boyut puan

ortalaması fen bilgisi bölümünde ( $\bar{X}= 7.06$ ) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde ( $\bar{X}= 6.56$ ) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Diğer bölümlerin öğrenci katılımını sağlama boyutunda puan ortalamalarının benzer olduğu görülmüş ve bölümler arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Bölüm değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; Fen bilgisi bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayların arasında oluşan puan farkına orta düzey (Cohen's  $d= .58$ ) etki oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları Eğitim Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Hangi Bölümler Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları**

<b>Eğitim Stratejileri Kullanımı</b>	Türkçe	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	Sosyal Bilgiler	Sınıf Eğitimi	İngiliz Dili Eğitimi	İlköğretim Matematik	Fen Bilgisi	Okul Öncesi
Türkçe Öğretmenliği								
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	.015*							
Sosyal Bilgiler	.292	.956						
Sınıf Eğitimi	.962	.178	.870					
İngiliz Dili Eğitimi	.690	.666	.999	.996				
İlköğretim Matematik	.925	.140	.857	1.00	.997			
Fen Bilgisi	.583	.782	1.00	.986	1.00	.986		
Okul Öncesi	.616	.609	.998	.994	1.00	.994	1.00	
Ortalamalar	7.02	6.48	6.67	6.87	6.76	6.86	6.74	6.76

\* $p<.05$

Tablo 27 incelendiğinde, öz-yeterlilik inancına ilişkin eğitim stratejileri kullanımı alt boyutunun hangi bölümler arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey-HSD testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p<.05$  alınmıştır. Testin sonuçlarına göre, eğitim stratejileri kullanımı alt boyut puan ortalamasının Türkçe bölümünde ( $\bar{X}= 7.02$ ) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde ( $\bar{X}= 6.48$ ) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu ve istatistiksel

olarak anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<.05$ ). Diğer bölümlerin benzer düzeyde eğitim stratejileri kullanımı puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ).

Bölüm değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında oluşan puan farkına orta düzey (Cohen's  $d=.56$ ) etki oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inanç ölçeği alt boyutlarının internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. İstatistiksel bulgular Tablo 28'de verilmiştir.

**Tablo 28. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım sürelerine Göre Öz-yeterlilik İnançlarına Ait Puanlarının Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd1	Sd2	Levene Testi	
							F	p
Sınıf Yönetimi	1-3 saat	208	6.90	0.96	2	647	1.204	.301
	3-6 saat	366	6.76	0.87				
	6-10 saat	76	6.71	0.92				
Öğrenci Katılımı Sağlama	1-3 saat	208	6.93	0.87	2	647	2.025	.133
	3-6 saat	366	6.82	0.85				
	6-10 saat	76	6.67	1.00				
Eğitim Stratejileri Kullanımı	1-3 saat	208	6.91	0.92	2	647	1.038	.355
	3-6 saat	366	6.77	0.91				
	6-10 saat	76	6.59	1.00				

\* $p<0.5$

Tablo 28 incelendiğinde, internet kullanımının öz-yeterlilik inancı alt alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliği için levene testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p<.05$  alınmıştır. “Sınıf Yönetimi” alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde 1-3 saat internet kullanım süresi puan ortalamaları ( $\bar{X}= 6.90$ ,  $SS= .96$ ), 3-6 saat internet kullanım süresi ( $\bar{X}= 6.71$  ,  $SS= .87$ ) ve 6-10 saat internet kullanım süresine göre ( $\bar{X}= 6.71$ ,  $SS= .92$ ) daha yüksek hesaplanmıştır. “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde 1-3 saat internet kullanım süresi puan ortalamaları ( $\bar{X}= 6.93$ ,  $SS= .87$ ), 3-6 saat internet kullanım süresi ( $\bar{X}= 6.82$  ,  $SS= .85$ ) ve 6-10 saat internet kullanım süresine göre ( $\bar{X}= 6.67$ ,  $SS= 1.00$ ) daha yüksek hesaplanmıştır. “Eğitim

Stratejisi Kullanımı” alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde 1-3 saat internet kullanım süresi puan ortalamaları ( $\bar{X}$ = 6.91, SS= .92), 3-6 saat internet kullanım süresi ( $\bar{X}$ = 6.77 , SS= .91) ve 6-10 saat internet kullanım süresine ( $\bar{X}$ = 6.59, SS= 1.00) göre daha yüksek hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda, tüm alt boyutlarda internet kullanım süresi arttıkça puan ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Bir başka deyişle, internet kullanımının süresi arttıkça öz-yeterlilik inancı düşmektedir.

Varyansların homojenliğine ilişkin levene testi sonuçlarına göre “Sınıf Yönetimi” alt boyutu [ $f$ = 1.204,  $p$ > .301], “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutu [ $f$ = 2.025,  $p$ > .133] ve “Eğitim Stratejileri Kullanımı” alt boyutu [ $f$ = 1.038,  $p$ > .335] varyanslarının homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasındaki oluşum farklılıktan kaynaklandığını ve anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur

**Tablo 29.Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Sürelerine Göre Öz-yeterlilik İnançlarına Ait Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post-Hoc
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	3.408	2	1.704	2.050	.130	
	Grup içi	537.602	647	.831			
	Toplam	541.009	649				
Öğrenci Katılımını Sağlama	Gruplar Arası	3.904	2	111.952	2.479	.085	
	Grup içi	509.448	647	.787			
	Toplam	513.353	649				
Eğitim Stratejileri Kullanımı	Gruplar Arası	6.067	2	3.003	3.541	.030*	Tukey-HSD
	Grup içi	554.205	647	.857			
	Toplam	560.272	649				

\* $p$ <.05

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyi alt boyutlarının internet kullanım süresi ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p$ <.05 olarak alınmıştır. Sonuçlara göre, “Sınıf Yönetimi” [ $f_{(2,647)}= 2.050$ ,  $p$ > .130] ve “Öğrenci Katılımını Sağlama” [ $f_{(2,647)}= 2.479$ ,  $p$ > .085] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadığı için gruplar arasındaki farka bakılmamıştır ( $p$ >.05). “Eğitim Stratejileri Kullanımı” [ $f_{(2,647)}= 3.541$ ,  $p$ < .030] boyutunda ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p$ <.05). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek amacıyla “Eğitim

Stratejileri Kullanımı” alt boyutunun varyansları homojen dağıldığı için post-hoc testlerinden Tukey-HSD testi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

**Tablo 30. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları Eğitim Stratejileri Kullanımı Alt Boyutuna İlişkin Hangi İnternet Kullanım Süresi Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları**

Eğitim Stratejileri Kullanımı	1-3 saat	3-6 saat	6-10 saat
1-3 saat			
3-6 saat	.177		
6-10 saat	.031*	.305	
Ortalamalar	6.91	6.77	6.59

\*p<.05

Tablo 30 incelendiğinde, öz-yeterlilik inancına ilişkin eğitim stratejileri kullanımı alt boyutunun hangi internet kullanım süreleri arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey-HSD testi sonuçları görülmektedir. Testin sonuçlarına göre, 1-3 saat internet kullanım süresi ( $\bar{X}= 6.91$ ) olan öğretmen adaylarının eğitim stratejileri kullanımı alt boyutuna ilişkin sahip olduğu puan ortalaması, 6-10 saat internet kullanım ( $\bar{X}= 6.59$ ) süresi olan öğretmen adaylarından daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). 3-6 saat internet kullanım süresi ile 1-3 saat internet kullanım süresi olan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

İnternet kullanım süresi değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; 1-3 saat arasında internet kullanan öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile 6-10 saat internet kullanan öğretmen adayları arasında oluşan puan farkına düşük düzey (Cohen’s  $d= 0.49$ ) etki oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inanç ölçeği alt boyutlarının not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. İstatistiksel bulgular Tablo 31’de verilmiştir.



**Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Not Ortalamalarına Göre Öz-yeterlilik İnançlarına İlişkin Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd1	Sd2	Levene Testi	
							F	p
Sınıf Yönetimi	2.00-2.50	58	6.70	.85	3	646	1.066	.363
	2.51-3.00	200	6.70	.69				
	3.01-3.50	307	6.82	.90				
	3.51-4.00	85	6.99	.82				
Öğrenci Katılımı Sağlama	2.00-2.50	58	6.54	.81	3	646	.395	.757
	2.51-3.00	200	6.74	.88				
	3.01-3.50	307	6.89	.88				
	3.51-4.00	85	7.09	.85				
Eğitim Stratejileri Kullanımı	2.00-2.50	58	6.53	.92	3	646	.137	.938
	2.51-3.00	200	6.67	.93				
	3.01-3.50	307	6.86	.90				
	3.51-4.00	85	7.02	.94				

\*p<.05

Tablo 31 incelendiğinde, not ortalamasının öz-yeterlilik inancı alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz ve varyans homojenliği için levene testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p<.05$  alınmıştır. “Sınıf Yönetimi” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde 2.00-2.50 not ortalaması ( $\bar{X}= 6.70$ ,  $SS= .85$ ) ve 2.51-3.00 not ortalamasının ( $\bar{X}= 6.70$ ,  $SS= .69$ ) puan ortalamaları eşit bulunmuştur. 3.51-4.00 not ortalamasının ( $\bar{X}= 6.99$ ,  $SS= .82$ ) en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde; en düşük puan 2.00-2.50 not ortalamasına ( $\bar{X}= 6.54$ ,  $SS= .81$ ) sahip öğretmen adaylarına aitken, en yüksek puan ortalaması 3.51-4.00 not ortalamasına ( $\bar{X}= 7.09$ ,  $SS= .85$ ) sahip öğretmen adaylarına aittir. Diğer ortalamalara bakıldığında, 2.51-3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adayları ( $\bar{X}= 6.74$ ,  $SS= .88$ ) 3.01-3.50 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarından ( $\bar{X}= 6.89$ ,  $SS= .88$ ) daha düşük puana sahiptir. Bu bakımdan öğrenci katılımını sağlama alt boyutuna ilişkin not ortalaması arttıkça öz-yeterlilik inancının da arttığı görülmektedir. “Eğitim Stratejileri Kullanımı “ alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde; en düşük puan ortalaması 2.00-2.50 not ortalamasına ( $\bar{X}= 6.53$ ,  $SS= .92$ ) sahip öğretmen adaylarına aitken, en yüksek puan ortalaması 3.51-4.00 not ortalamasına ( $\bar{X}= 7.02$ ,  $SS= .94$ ) sahip öğretmen adaylarına aittir. Diğer not ortalamalarına bakıldığında 2.51-3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ( $\bar{X}= 6.67$ ,  $SS= .93$ ) puan ortalaması, 3.01-3.50 not ortalamasına ( $\bar{X}= 6.86$ ,  $SS= .90$ ) sahip öğretmen adaylarından daha düşük puana sahiptir. Bu bakımdan eğitim stratejileri

kullanımına ilişkin not ortalaması arttıkça öz-yeterlilik inancının da arttığı görülmektedir.

Varyansların homojenliğine ilişkin levene testi sonuçlarına göre, “Sınıf Yönetimi” alt boyutunun [ $f= 1.066$ ,  $p> .363$ ], ”Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutunun [ $f= .395$ ,  $p> .757$ ] ve “Eğitim Stratejileri Kullanımı” alt boyutun [ $f= .137$ ,  $p> .938$ ] varyanslarının homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasındaki oluşum farklılıktan kaynaklandığını ve anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur

**Tablo 32. Öğretmen Adaylarının Not Ortalamalarına Göre Öz-yeterlilik İnançlarına Ait Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post-Hoc
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	5.775	3	1.925	2.323	.074	
	Grup içi	535.234	646	.829			
	Toplam	541.009	649				
Öğrenci Katılımını Sağlama	Gruplar Arası	13.679	3	4.560	5.895	.001*	Tukey-HSD
	Grup içi	499.674	646	.773			
	Toplam	513.353	649				
Eğitim Stratejileri Kullanımı	Gruplar Arası	13.070	3	4.357	5.143	.002*	Tukey-HSD
	Grup içi	547.201	646	.847			
	Toplam	560.272	649				

\* $p<.05$

Tablo 32 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyi alt boyutlarının not ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p<.05$  olarak alınmıştır. Sonuçlara göre ,“Sınıf Yönetimi” [ $f_{(3,646)}= 2.323$ ,  $p< .074$ ] alt boyutunda istatistiksel olarak fark bulunamadığı için gruplar arasındaki farka bakılmamıştır ( $p>.05$ ). “Öğrenci Katılımını Sağlama” [ $f_{(3,646)}= 5.895$ ,  $p< .001$ ] ve “Eğitim Stratejileri Kullanımı” [ $f_{(3,646)}= 5.143$ ,  $p< .002$ ] alt boyutunda ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek amacıyla “Eğitim Stratejileri Kullanımı” alt boyutu ve “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutunun varyansları homojen dağıldığı için post-hoc testlerinden Tukey-HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 33 ve 34’te verilmiştir.

**Tablo 33. Öz-yeterlilik Algılarının Öğrenci Katılımını Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Hangi Not Ortalamaları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları**

Öğrenci Katılımını Sağlama	2.00-2.50	2.51-3.00	3.01-3.50	3.51-4.00
2.00-2.50				
2.51-3.00	.425			
3.01-3.50	.025*	.210	.	
3.51-4.00	.001*	.010*	.251	
Ortalamalar	6.54	6.74	6.89	7.09

\*p<.05

Tablo 33 incelendiğinde, öz-yeterlilik algısına ilişkin öğrenci katılımını sağlama alt boyutunun hangi not ortalamaları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey-HSD testi sonuçları görülmektedir. Testin sonuçlarına göre, 3.51-4.00 not ortalaması ( $\bar{X}$ = 7.09) olan öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama alt boyutuna ilişkin sahip olduğu puan ortalaması 2.00-2.51 not ortalamasından ( $\bar{X}$ = 6.54) ve 2.51-3.00 not ortalamasından ( $\bar{X}$ = 6.74) daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Aynı şekilde, 3.01-3.50 not ortalamasına ( $\bar{X}$ = 6.74) sahip öğretmen adaylarının puan ortalamaları 2.00-2.50 ( $\bar{X}$ = 6.54) not ortalamasına sahip öğretmen adaylarından daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ).

Not ortalaması değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; 3.51-4.00 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının puan ortalamaları 2.00-2.50 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarına orta düzey (Cohen's  $d$ = .66), 2.51-3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarına düşük düzey (Cohen's  $d$ = .40) etki oluşturduğu görülmektedir. 3.01-3.50 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının puan ortalamaları ise 2.00-2.50 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarına düşük düzey (Cohen's  $d$ = .41) etki oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları Eğitim Stratejileri Kullanımı Alt Boyutuna İlişkin Hangi Not Ortalamaları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Sonuçları**

Eğitim Stratejileri Kullanımı	2.00-2.50	2.51-3.00	3.01-3.50	3.51-4.00
2.00-2.50				
2.51-3.00	.745			
3.01-3.50	.058	.095		
3.51-4.00	.009*	.016*	.485	
Ortalamalar	6.53	6.67	6.68	7.02

\*p<.05

Tablo 34 incelendiğinde, öz-yeterlilik algısına ilişkin eğitim stratejileri kullanımı alt boyutunun hangi not ortalamaları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey-HSD testi sonuçları görülmektedir. Testin sonuçlarına göre, 3.51-4.00 not ortalaması ( $\bar{X}$ = 7.02) olan öğretmen adaylarının eğitim stratejileri kullanımı alt boyutuna ilişkin sahip olduğu puan ortalaması, 2.00-2.50 not ortalamasından ( $\bar{X}$ = 6.53) ve 2.51-3.00 not ortalamasından ( $\bar{X}$ = 6.67) daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Aynı şekilde, 3.01-3.50 not ortalamasına ( $\bar{X}$ = 6.74) sahip öğretmen adaylarının puan ortalamaları 2.00-2.50 ( $\bar{X}$ = 6.54) not ortalamasına sahip öğretmen adaylarından daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Not ortalaması değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; 3.51-4.00 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının puan ortalamaları 2.00-2.50 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarına orta düzey (Cohen's  $d$ = .52), 2.51-3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarına düşük düzey (Cohen's  $d$ = .37) etki oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inanç ölçeği alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla T-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.

**Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlilik İnançlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t Testi		
					F	p	t	Sd	p
Sınıf yönetimi	3.sınıf	309	6.76	0.85	5.751	.017*	-.898	647.560	.369
	4.sınıf	341	6.83	0.96					
Öğrenci Katılımını Sağlama	3.sınıf	309	6.82	0.82	4.516	.034*	-.468	647.412	.640
	4.sınıf	341	6.85	0.94					
Eğitim Stratejileri kullanımı	3.sınıf	309	6.78	0.87	8.158	.004*	-.383	647.796	.702
	4.sınıf	341	6.80	0.97					

\*p<.05

Tablo 35 incelendiğinde, öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-test sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi p<.05 olarak alınmıştır. Sonuçlara göre, “Sınıf Yönetimi” alt boyutuna ilişkin sınıf değişkenine göre 3.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}$ = 6.76, SS= .85) ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}$ = 6.83, SS= .96) hesaplanmış; ancak aralarında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır [ $t_{(647.560)} = -.898$  p> .369]. “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyuta ilişkin sınıf değişkenine göre, 3.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}$ = 6.82, SS= .82) ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}$ = 6.85, SS= .94) hesaplanmış; ancak aralarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır [ $t_{(647.412)} = -.468$ , p> .640]. “Eğitim Stratejileri Kullanımı” alt boyutuna ilişkin sınıf değişkenine göre, 3.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}$ = 6.78, SS= .87) ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}$ = 6.80, SS= .97) hesaplanmış; ancak aralarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır [ $t_{(647.796)} = -.383$ , p> .702]. Üç alt boyutta da fark bulunmaması sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerine etki eden bir unsur olmadığını göstermektedir.

#### 4.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet, eğitim görülen brans, sınıf düzeyi, internet kullanım süresi ve not ortalaması değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldığı sonuçların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla T-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 36’da sunulmuştur.

**Tablo 36. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları**

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t Testi				
					F	p	t	Sd	p	Fark	Etki Düzeyi
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Erkek	140	3.94	.67	1.251	.264	-4.066	648	.000*	K>E	.38
	Kadın	510	4.19	.63							

\*p<.05

Tablo 36 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi p<.05 olarak alınmıştır. Sonuca göre, kadın öğretmen adaylarının ( $\bar{X}$ = 4.11, SS= .63) öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamaları erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}$ = 3.94, SS= .64) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir [ $t_{(648)} = -4.066$ , p<.000].

Cinsiyet değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları puan ortalamaları farkına düşük düzey (Cohen’s d= .38) etki oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inanç ölçeği alt boyutlarının not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. İstatistiksel bulgular Tablo 37’de verilmiştir.

**Tablo 37. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Branş Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Ait Puanlarının Betimsel Analizi, Varyansların Homojenliği Testi**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd1	Sd2	Levene Testi	
							F	p
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Türkçe	78	4.18	0.62	7	642	1.813	.082
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	62	3.72	0.61				
	Sosyal Bilgiler	65	4.15	0.65				
	Sınıf Eğitimi	92	4.13	0.64				
	İngiliz Dili Eğitimi	69	3.98	0.74				
	İlköğretim Matematik	131	4.25	0.56				
	Fen Bilgisi	66	4.22	0.68				
	Okul Öncesi	87	4.28	0.56				

\*p<.05

Tablo 37 incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü branş türü değişkenine göre yapılan betimsel analiz ve levene testi sonuçları görülmektedir. Testin sonucuna göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ilişkin en yüksek ortalama okul öncesi bölümüne ( $\bar{X}= 4.28$ ,  $SS= .56$ ), en düşük puan ortalaması ise psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümüne ( $\bar{X}= 3.72$ ,  $SS= .61$ ) aittir.

Varyansların homojenliğine ilişkin levene testi sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum [ $f= 1.813$ ,  $p> .082$ ] varyansları homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Testin anlamlılık düzeyi  $p<.05$  alınmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasındaki oluşan farklılıktan kaynaklandığını ve anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 38’de sunulmuştur.

**Tablo 38. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Branş Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post-Hoc
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Gruplar Arası	16.325	7	2.332	5.811	.000*	Tukey-HSD
	Grup içi	257.669	642	.401			
	Toplam	273.994	649				

\*p<.05

Tablo 38 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının öğrenim gördükleri branşa ilişkin farklılaşım farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Testin anlamlılık düzeyi p<.05 olarak alınmıştır. Tabloya göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma [ $f_{(7,642)}= 5.811, p< .000$ ] ait gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmuştur (p<.05). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek amacıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların varyansları eşit dağıldığı için post-hoc testlerinden Tukey-HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

**Tablo 39. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Hangi Bölümler Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları**

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Türkçe	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	Sosyal Bilgiler	Sınıf Eğitimi	İngiliz Dili Eğitimi	İlköğretim Matematik	Fen Bilgisi	Okul Öncesi
Türkçe								
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	.001*							
Sosyal Bilgiler	1.00	.004*						
Sınıf Eğitimi	.999	.003*	1.00					
İngiliz Dili Eğitimi	.562	.261	.806	.857				
İlköğretim Matematik	.996	.000*	.968	.841	.094			
Fen Bilgisi	1.00	.000*	.999	.985	.384	1.00		
Okul Öncesi	.994	.000*	.910	.729	.074	1.00	.999	
Ortalamalar	4.18	3.72	4.15	4.13	3.98	4.25	4.22	4.28

\*p<.05

Tablo 39 incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ilişkin hangi bölümler arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey-HSD testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi p<.05 alınmıştır. Testin sonuçlarına göre,



psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü ( $\bar{X}= 3.72$ ) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalaması; Türkçe öğretmenliği ( $\bar{X}= 4.18$ ), sosyal bilgiler öğretmenliği ( $\bar{X}= 4.15$ ), sınıf eğitimi öğretmenliği ( $\bar{X}= 4.13$ ), ilköğretim matematik öğretmenliği ( $\bar{X}= 4.25$ ), fen bilgisi öğretmenliği ( $\bar{X}= 4.22$ ) ve okul öncesi öğretmenliği ( $\bar{X}= 4.28$ ) bölümlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Bu bakımdan psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının diğer bölümlere kıyasla düşük olduğu söylenebilir.

Bölüm değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında, İngilizce öğretmenliği dışındaki tüm bölümlerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının üzerinde etki düzeyleri sırasıyla; Okul öncesi öğretmenliği öğretmen adayları ile oluşan puan farklılığına yüksek (Cohen's  $d= .95$ ), ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adayları ile oluşan puan farklılığına yüksek (Cohen's  $d= .90$ ), fen bilgisi öğretmenliği öğretmen adayları ile oluşan puan farklılığına orta (Cohen's  $d= .78$ ), Türkçe öğretmenliği öğretmen adayları ile oluşan puan farklılığına orta (Cohen's  $d= .74$ ), sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adayları ile oluşan puan farklılığına orta (Cohen's  $d= .68$ ), sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ile oluşan puan farklılığına orta (Cohen's  $d= .65$ ) düzeyde etki oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. İstatistiksel bulgular Tablo 40'ta verilmiştir.

**Tablo 40. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Süreleri Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Ait Puanlarının Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd1	Sd2	Levene Testi	
							F	p
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	1-3 saat	208	4.20	0.62	2	647	5.938	.247
	3-6 saat	366	4.15	0.64				
	6-10 saat	76	3.90	0.70				

\* $p<.05$

Tablo 40 incelendiğinde, internet kullanımına ilişkin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarını içeren betimsel analiz ve varyansların homojenliği için levene testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p < .05$  alınmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ilişkin en yüksek puan 1-3 saat internet kullanım süresine ( $\bar{X} = 4.20$ ,  $SS = .62$ ) aittir. En düşük puan ise 6-10 saat internet kullanım süresine ( $\bar{X} = 3.90$ ,  $SS = .70$ ) aittir. Bu veriler doğrultusunda internet kullanım süresi arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun azaldığı görülmektedir. Varyansların homojen dağılıp dağılmadığına ilişkin sonuçlara göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ait grupların varyanslarının [ $f = 5.938$ ,  $p > .247$ ] homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasındaki oluşan farklılıktan kaynaklandığını ve anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 41’de sunulmuştur

**Tablo 41. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post-Hoc
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Gruplar Arası	4.939	2	2.469	5.938	.003*	Tukey-HSD
	Gruplarıçi	269.055	647	.416			
	Toplam	273.994	649				

\* $p < .05$

Tablo 41 incelendiğinde, öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının öğrenim gördükleri branşa ilişkin farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Testin anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır. Tabloya göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma [ $f_{(7,642)} = 5.938$ ,  $p < .003$ ] ait gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek amacıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların varyansları eşit dağıldığı için post-hoc testlerinden Tukey-HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 42’de sunulmuştur.

**Tablo 42. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Hangi İnternet Kullanım Süreleri Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey-HSD Testi Sonuçları**

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	1-3 saat	3-6 saat	6-10 saat
1-3 saat			
3-6 saat	.661		
6-10 saat	.002*	.008*	
Ortalamalar	4.20	4.15	3.90

\*p<.05

Tablo 42 incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının hangi internet kullanım süreleri arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey-HSD testi sonuçları görülmektedir. Testin sonuçlarına göre, 1-3 saat internet kullanım süresi ( $\bar{X}$ = 4.20) olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalaması 3-6 saat internet kullanım süresi ( $\bar{X}$ = 4.15) olan öğretmen adaylarından ve 6-10 saat internet kullanım süresi ( $\bar{X}$ = 3.90) olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık oluşturduğu görülmektedir (p<.05).

İnternet kullanım süresi değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; 1-3 saat arasında internet kullanan öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile 3-6 saat internet kullanan öğretmen adayları arasındaki puan farkına düşük düzey (Cohen's d= .37) ve aynı şekilde 6-10 saat internet kullanan öğretmen adayları arasındaki puan farkına düşük düzey (Cohen's d= 0.45) etki oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. İstatistiksel bulgular Tablo 43'te verilmiştir.

**Tablo 43. Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Ait Puanlarının Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd1	Sd2	Levene Testi	
							F	p
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	2.00-2.50	58	3.81	0.79	3	646	5.383	.001*
	2.51-3.00	200	4.05	0.66				
	3.01-3.50	307	4.20	0.61				
	3.51-4.00	85	4.33	0.50				

\*p<.05

Tablo 43 incelendiğinde, öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını içeren betimsel analiz ve varyans homojenliği için levene testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi p<.05 alınmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ilişkin ortalamalara bakıldığında en düşük ortalama 2.00-2.50 not ortalamasına ( $\bar{X}$ = 3.81, SS= .79) sahip öğretmen adaylarına aitken, en yüksek puan ortalaması 3.51-4.00 not ortalamasına ( $\bar{X}$ = 4.33, SS= .50) sahip öğretmen adaylarına aittir. Diğer not ortalamalarına bakıldığında, 3.01-3.50 not ortalamasına ( $\bar{X}$ = 4.20, SS= .61) sahip öğretmen adaylarının tutum puanları 2.51-3.00 not ortalamasına ( $\bar{X}$ = 4.05, SS= .66) sahip öğretmen adaylarından yüksektir. Bu bakımdan öğretmenlerin not ortalamaları arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının arttırdığı görülmektedir.

Varyansların homojenliğine ilişkin levene testi sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum [ $f$ = 1.813,  $p$ > .082] varyanslarının homojen dağılmadığı tespit edilmiştir. Testin anlamlılık düzeyi p<.05 alınmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasındaki oluşan farklılıktan kaynaklandığını ve anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 44’te sunulmuştur

**Tablo 44. Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Ait Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post-Hoc
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Gruplar Arası	12.474	3	4.158	10.271	.000*	Games-Howell
	Grup içi	261.520	646	.405			
	Toplam	273.994	649				

\*p<.05

Tablo 44 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının internet kullanım sürelerine ilişkin farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Testin anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır. Tabloya göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum [ $f_{(3,646)} = 4.158, p > .000$ ] puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek amacıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların varyansları eşit dağılmadığı için post-hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

**Tablo 45. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Hangi Not Ortalamaları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Sonuçları**

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	2.00-2.50	2.51-3.00	3.01-3.50	3.51-4.00
2.00-2.50				
2.51-3.00	.161			
3.01-3.50	.003*	.037*		
3.51-4.00	.000*	.001*	.232	
Ortalamalar	3.81	4.05	4.20	4.33

\* $p < .05$

Tablo 45 incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının hangi not ortalamaları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Games-Howell testi sonuçları görülmektedir. Testin sonuçlarına göre, 3.51-4.00 not ortalamasına ( $\bar{X} = 4.33$ ) sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin sahip olduğu puan ortalaması, 2.00-2.50 not ortalamasından ( $\bar{X} = 3.81$ ) ve 2.51-3.00 not ortalamasından ( $\bar{X} = 4.05$ ) daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Aynı şekilde 3.01-3.50 not ortalamasına ( $\bar{X} = 4.33$ ) sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu puan ortalaması, 2.00-2.50 not ortalamasından ( $\bar{X} = 3.81$ ) ve 2.51-3.00 not ortalamasından ( $\bar{X} = 4.05$ ) daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ).

Not ortalaması değişkeninin oluşan istatistiksel farklılık üzerine etkisine bakıldığında; 3.51-4.00 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının puan

ortalamları ile 2.00-2.50 not ortalamasına sahip öğretmen adayları arasındaki puan farkına yüksek düzey (Cohen's  $d = .78$ ), 2.51-3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adayları arasındaki puan farkına ise orta düzey (Cohen's  $d = .47$ ) etki oluşturduğu görülmektedir. 3.01-3.50 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile 2.00-2.51 not ortalamasına sahip öğretmen adayları arasındaki puan farkına orta düzey (Cohen's  $d = .55$ ), 2.00-2.50 not ortalamasına sahip öğretmen adayları ile oluşan puan farklılığına ise düşük düzey (Cohen's  $d = .23$ ) etki oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldığı sonuçların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla T-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

**Tablo 46. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları**

Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t Testi		
					F	p	t	Sd	p
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	3 .sınıf	309	4.11	0.68	3.083	.080	-1.018	648	.309
	4. sınıf	341	4.16	0.62					

\* $p < .05$

Tablo 46 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları görülmektedir. Testin anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır. Sonuçlara göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf değişkenine bakıldığında, 3.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 4.11$ ,  $SS = .68$ ) ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 4.16$ ,  $SS = .62$ ) hesaplanmıştır. İstatistiksel bulgulara bakıldığında ise anlamlı derecede fark bulunmamıştır [ $t_{(648)} = -1.018$ ,  $p > .309$ ]. Her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu bakımdan sınıf düzeyi değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda önemli bir rol oynamadığı söylenebilir.

#### 4.5. Pedagojik İnanç, Öğretmen Öz-yeterlilik İnancı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

Bu bölümde, araştırmaya konu olan pedagojik inanç, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik ilişkinin olup olmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının pedagojik inanç, öğretmen öz-yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

**Tablo 47. Pedagojik İnanç, Öğretmen Öz-yeterliliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi**

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Sınıf Yönetimi	Öğrenci Katılımı	Eğitim Stratejileri Kullanımı	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Öğrenci Merkezli Anlayış	Öğretmen Merkezli Anlayış
Sınıf Yönetimi	1					
Öğrenci Katılımı	.727**	1				
Eğitim Stratejileri	.750**	.802**	1			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	.376**	.413**	.398**	1		
Öğrenci Merkezli	.188**	.284**	.231**	.343**	1	
Öğretmen Merkezli	.016	-.076	-.11	.004	-.150**	1

\*\*p<.01

Tablo 47 incelendiğinde, öğretmen adaylarının pedagojik inanç, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının alt boyutları ile aralarındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi görülmektedir. Büyüköztürk (2007) korelasyon katsayısının pozitif değerde; 1-0.70 arasında olmasını yüksek, 0.70-0.30 arasında olmasını orta, 0.30-0.00 arasında olmasını ise düşük düzey ilişki olarak tanımlamıştır. Değerlerin negatif değer olması durumunda ise negatif ilişkinin varlığından söz edildiğini belirtmiştir.

Öğretmen adayları öz-yeterlilik inanç ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucuna göre; “Sınıf Yönetimi” alt boyutu ile

“Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutu arasında pozitif yüksek düzey ( $r = .72$ ,  $p < .01$ ), “Sınıf Yönetimi” alt boyutu ile “Eğitim Stratejileri” alt boyutunda pozitif yüksek düzey ( $r = .75$ ,  $p < .01$ ) ve “Eğitim Stratejileri” alt boyutu ile “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutu arasında pozitif yüksek düzey ( $r = .80$ ,  $p < .01$ ) korelasyonlar bulunmuştur.

Öğretmen adayları öz-yeterlilik inanç ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasındaki korelasyon analizi sonucuna göre; “Sınıf Yönetimi” alt boyutu ile “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” arasında pozitif orta düzey ( $r = .37$ ,  $p < .01$ ), “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutu ile “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” arasında pozitif orta düzey ( $r = .41$ ,  $p < .01$ ) ve “Eğitim Stratejileri Kullanımı” alt boyutu ile “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” arasında pozitif orta düzey ( $r = .39$ ,  $p < .01$ ) korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir.

Öz-yeterlilik inanç ölçeği alt boyutları ile pedagojik inanç ölçeği alt boyutlarına ilişkin korelasyonlar incelendiğinde; “Sınıf Yönetimi” alt boyutu ile “Öğrenci Merkezli” alt boyutu arasında ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ), “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutu ile “Öğrenci Merkezli” alt boyutu arasında ( $r = .28$ ,  $p < .01$ ) ve “Eğitim Stratejileri Kullanımı” alt boyutu ile “Öğrenci Merkezli” alt boyutu arasında ( $r = .23$ ,  $p < .01$ ) pozitif düşük korelasyonlar olduğu bulunmuştur. “Öğretmen Merkezli” alt boyutu ile öz-yeterlilik ölçeği alt boyutları arasında ilişki olmadığı görülmektedir ( $r = .016$ ,  $p > .01$ ).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile pedagojik inanç ölçeğine ait alt boyutlara ilişkin korelasyonlara bakıldığında; “Öğrenci Merkezli” alt boyutu ile “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” arasında ( $r = .34$ ,  $p < .01$ ) orta düzey ilişki bulunmuştur. “Öğretmen merkezli” alt boyutu ile “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” arasında ise anlamlı ( $r = .004$ ,  $p > .01$ ) ilişki tespit edilmemiştir.

Pedagojik inanç ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucuna göre; “Öğretmen Merkezli” anlayış ile “Öğrenci Merkezli” anlayış arasında negatif düşük düzey ( $r = -.15$ ,  $p < .01$ ) korelasyon olduğu bulunmuştur.

Pedagojik inanç ölçeğinin alt boyutları ile öz-yeterlilik alt boyutları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkilere bakıldığında, pedagojik inanç ölçeğinin “Öğrenci Merkezli” alt boyutunun ilişkili olduğu görülmektedir. Bu



sebeple, “Öğrenci Merkezli” alt boyutu sabit değişken olarak alınmıştır. Regresyon analizine ilişkin sonuç Tablo 48’de sunulmuştur.

**Tablo 48. Öğrenci Merkezli Anlayışın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi**

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.379	.127	-	26.528	.000	-	-
Sınıf yönetimi	-.036	.025	-.082	-1.408	.159	.188	-.051
Öğrenci Katılımını Sağlama	.103	.029	.231	3.557	.000	.284	.130
Eğitim Stratejileri kullanımı	-.002	.029	-.004	-.057	.954	.231	-.002
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	.170	.025	.280	6.917	.000	.343	.263
<b>R</b> =.381	<b>R<sup>2</sup></b> =.140						
<b>F</b> (4,645)= 27.333	<b>p</b> =.000						
p<.01							

Tablo 48 incelendiğinde, öğrenci merkezli alt boyutun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu görülmektedir. Çoklu regresyon analiz sonucuna göre, pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin öğrenci merkezli alt boyutunun; sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, strateji kullanımı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenleri tarafından yordandığı görülmektedir (R= .381, R<sup>2</sup>= .140, p<.01). Değişkenler hep birlikte pedagojik inancın öğrenci merkezli alt boyutundaki toplam varyansın %14’ünü açıklamaktadır [F(4,645)= 27.333, p< .01]. Standardize edilmiş regresyon kat sayısına göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci merkezli anlayışı yordamaya ilişkin önem sırasına bakıldığında en çok etkiden en az etkiye sırasıyla; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ( $\beta$ = .280), öğrenci katılımını sağlama ( $\beta$ = .231), sınıf yönetimi ( $\beta$ = -.082), eğitim stratejileri kullanımınıdır ( $\beta$ = -.004). Öğrenci merkezli anlayışın yordanmasına ilişkin regresyon analiz denklemi aşağıdaki gibidir:

$$\text{Öğrenci Merkezli Anlayış} = 3.379 + (0.170 \times \text{Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum}) + (0.103 \times \text{Öğrenci Katılımını Sağlama}) + (-.002 \times \text{Eğitim Stratejileri Kullanımı}) - (0.036 \times \text{Sınıf Yönetimi})$$

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının ve öz-yeterlilik inançlarının pedagojik inanç eğilimlerini pozitif düşük düzeyde yordadığı görülmektedir.

## V. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının pedagojik inançları, öğretmen öz-yeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine bakılmıştır. Ayrıca öğretmen öz-yeterlilik inancı, pedagojik inanç ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum; cinsiyet, öğrenim görülen branş, internet kullanım süresi, not ortalaması ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmiş ve pedagojik inanç sistemleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretmen öz-yeterlilik inancı arasındaki ilişki irdelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına ilişkin bulgular benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

### 5.1. Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnanç Sistemleri, Öğretmen Öz-yeterlilik İnanç ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inançları, pedagojik inanç sistemleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak öğretmen öz-yeterlilik inanç düzeyi daha sonra pedagojik inanç sistemleri ve son olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine ait sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinde; “Öğrenci Merkezli” ve “Öğretmen Merkezli Olmak” üzere iki faktör bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri ölçeğinden aldıkları puanlar alt boyutlara göre incelendiğinde, “Öğrenci Merkezli” anlayış ortalamaları ( $\bar{X}= 117.78$ ), adayların tam öğrenci merkezli anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. “Öğretmen Merkezli” anlayış ortalamalarına ( $\bar{X}= 72.02$ ) bakıldığında ise öğretmen merkezli anlayışta yakın; ancak inançlarında kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinden elde edilen genel ortalamaya ( $\bar{X}= 96.2$ ) bakıldığında ise öğrenci merkezli anlayışta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise öğretmen adaylarının benimsedikleri inançlarında tam olarak yetkinliğe sahip olmadıklarını ve çekincelerinin olduğunu göstermektedir.

Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri düzeylerinin belirlenmesine ilişkin araştırmaların olduğu görölmektedir. Aydın, Tunca ve şahin (2015), Can ve Çelik (2018), Kutluca (2018), Memduhoğlu ve Çıkar (2017), Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti (2017), Soysal, Kutluca ve Radmard (2018), Oğuz (2011), Yener ve Yılmaz (2017), Yaralı (2019) öğretmen adaylarının öğrenci merkezli anlayış düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretmen merkezli anlayış düzeylerinin orta derece kararsız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçları mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının benimsediği pedagojik inanç sistemlerine ilişkin kararlılıklarının tam olarak oluşmadığı, öğrenci merkezli anlayışa inanmalarına rağmen bu inanın güçlü olmadığı, öğretmen merkezli anlayışa ait yöntem ve yaklaşımlara karşı tamamen olumsuz olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öğretmen merkezli anlayışa ait yöntem ve yaklaşımların işlevine yönelik birtakım inançlara sahip oldukları ve pedagojik inançlarının fakültede verilen eğitim süresince kesinleşmediği sonucuna ulaşılabilir. Bu inançların olgunlaşmamasına ilişkin sebeplere; öğrencilerin geçmiş öğretim hayatlarında karşılaştıkları öğretmen modelleri, fakülte süresince aldıkları teorik eğitimler ile uygulamaların tutarsızlığı, gerçek sınıf ortamı deneyiminin azlığı, teorilerin uygulama ile pekiştirilememesi örnek gösterilebilir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaştıkları sınıf ortamına göre yeniden şekillenebileceği ve olgunlaşacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki araştırmalar, pedagojik inanç sistemlerinin belirlenmesine ilişkin yapılan nicel araştırmaları içermektedir. Literatüre bakıldığında ise nitel araştırmaların da yapıldığı görölmektedir. Eren (2019) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının genel anlayışlarının öğretmen-öğrenci merkezli karma bir anlayışta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf içi uygulama ile benimsenen pedagojik inanca ilişkin tutarsızlıklar olduğunu belirtmiştir. Gerem (2019) öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının sınıf içi uygulamalarıyla tutarsızlık gösterdiği, adayların yenilikçi yöntemlere inanmalarına rağmen geleneksel yöntemleri tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Khader'in (2012) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri anlayışa rağmen sınıf içi uygulamalarında öğretmen merkezli anlayışa yakın yöntemleri kullandıkları görölmüştür. Chai'nin (2011) araştırmasında

ise öğretmen adaylarının pedagojik inanç eğilimlerinin öğretmen merkezli çerçevesinde öğrenci merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Plesis (2016) öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamaları ile benimsenen pedagojik inanç arasında uyumsuzluk olduğu, sahip olduğu düşünülen pedagojik inancın her zaman sınıf içi uygulamaya yansımadağı ve öğretmen merkezli anlayış çerçevesinde öğrenci merkezli anlayışı modellemeye çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar, nitel çerçevede olmasına rağmen sonuçları mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Bu bakımdan öğretmen adayları her ne kadar öğrenci merkezli anlayışa eğilim gösterse de Pajares'in (1992) ifade ettiği gibi öğretmen adaylarının geçmiş yaşam deneyimlerinin, pedagojik inançlara yönelik algılarını ve eğilimlerini etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmen öz-yeterlilik inanç ölçeğinde; “Sınıf Yönetimi”, “Eğitim Stratejileri Kullanımı” ve “Öğrenci Katılımını Sağlama” olmak üzere üç faktör bulunmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inanç ölçeğinden aldığı puanlar alt boyutlara göre incelendiğinde, “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda ( $\bar{X}= 6.80$ ) oldukça yeterli düzeyde olduğu, “Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutunda ( $\bar{X}= 6.84$ ) oldukça yeterli düzeyde olduğu ve “Eğitim Stratejileri Kullanımı” alt boyutunda da ( $\bar{X}= 6.79$ ) oldukça yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan genel öz-yeterlilik inanç ortalaması ( $\bar{X}= 6.81$ ) iken ölçekten elde edilen genel puan ise 163.44'tür. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları tüm alt boyutlarda ve genel puana göre oldukça yeterli düzeydedir.

Literatüre bakıldığında, öğretmen öz-yeterlilik inancını irdeleyen mevcut araştırmadan farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Eroğlu (2013), Şahin ve Şahin (2017) ile Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) yaptıkları çalışmalar öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının orta düzey olduğunu belirtirken, Eker (2014) yaptığı çalışmada öğretmen öz-yeterliliğinin öğrenci katılımını sağlama düzeyinde orta düzey, öğretim stratejileri kullanımı ve sınıf yönetimi düzeylerinde yeterli düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Karakuş (2017) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yenilmez ve Kakmacı (2008) öğretmen adaylarının kendilerinin çözebileceği sorunlara ilişkin yüksek öz-yeterlilik inancına, başkalarının yardımcı olabileceği problemlerin çözümüne ilişkin ise düşük öz-yeterlilik inancına sahip olduklarını belirtmektedir. Düşük öz-yeterlilik düzeyine ilişkin sebep olarak

öğretmen adaylarının sosyal çevreden beklentilerinin düşük olması gösterilmektedir. Külekçi (2011), Goulao (2014), Pendergast, Garvis ve Keogh (2011), Senemoğlu (2018), Demirel, Yağci ve Üstündağ (2009) ve Yılmaz'ın (2019) yaptığı çalışmalarda, öğretmen adaylarının yüksek düzey öz-yeterlilik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar mevcut araştırma ile farklılık göstermektedir. Bu durumun sebebi olarak yıllar içerisinde değişen eğitim ve öğretim programlarındaki kolaylık, iş yükü azlığı ve öğretmenlerden beklenen görev ve sorumlulukların belirli çerçevede netleşmesi, öğretmen adaylarının kendilerini daha bilinçli ve yeterli düzeyde hissetmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Literatürde, mevcut araştırmadan elde edilen öz-yeterlilik inanç düzeyi ile benzerlik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. Nakip (2015), Karacaoğlu (2008), Yeşilyurt (2013), Dolapcı (2013), Güngör (2019) ve Arslan (2019) yaptığı çalışmalarda, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinin oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Mevcut araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri “Oldukça Yeterli” olduğu için kendilerini mesleğe tam hazır hissettikleri, göreve başlama noktasında yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları ve aldıkları eğitimin öz-yeterlilik düzeylerine katkı sağladığı söylenebilir. Diğer yandan, bu sonuç öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında tam anlamıyla başarılı olacakları anlamına gelmemekle beraber sınıf ortamı deneyimlerinin az olması sebebiyle kendilerini tamamen yeterli hissetmediklerini ve çekincelerinin olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinde faktör bulunmamaktadır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik genel tutum ortalamalarının ( $\bar{X}$ = 4.14) olumlu düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak seçtikleri, öğretmenlik mesleğini önemli ve değerli gördükleri, eğitim ve öğretimi topluma yararlı ve geliştirici unsur olarak gördükleri düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının olumlu tutuma sahip olmaları mesleki hayatlarında başarılı olacağının önemli bir yordayıcısı olarak düşünülebilir. Literatüre bakıldığında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Arslan (2019), Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), Karakuş (2017), Terzi ve Tezci (2007),

Gökçe ve Sezer (2012), Eroğlu (2013), İşseveroğlu (2019), Gökçe (2019) ve Karatekin, Merey ve Keçe (2015) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin olumlu ve yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğinin, ‘‘Hiç olmazsa öğretmen olurum’’ yargısından kurtularak tercih edilen bir meslek grubuna girmesi, öneminin ve değerinin anlaşılması, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun artmasına yol açtığı belirtilmektedir. Bu araştırmalar, sonuçları itibariyle mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan, Bakırcı (2015) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mesleki sevgi düzeyinde düşük ve mesleğe yönelik kaygının fazla olduğunu belirtmiştir. Şahin ve Şahin (2017) ise öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebi ise son yıllarda öğretmenlik mesleğinde mezun sayısının çok olması halinde geleceğin öğretmenlerinde iş kaygısının oluşacağıdır. Ayrıca getirilen adaylık ve sözleşmeli personel durumunun yol açtığı stres ve kaygı, mesleğe yönelik tutumun düşmesine sebep olmaktadır. Buna rağmen araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin olumlu ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

## **5.2. Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnanç Sistemlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde, öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemlerinin, cinsiyet, öğrenim görülen branş, internet kullanım süresi, not ortalaması ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar benzer araştırmalar ile tartışılarak yorumlanmıştır. Bu bağlamda sırasıyla cinsiyet, öğrenim görülen branş, internet kullanım süresi, not ortalaması ve sınıf düzeyine göre bulunan sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

### **5.2.1. Cinsiyet**

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, pedagojik inancın cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre pedagojik inanç düzeylerinde farklılaşma görülmüştür. Araştırma sonucunda, kadın öğretmen adaylarının öğrenci merkezli anlayış düzeyleri ( $\bar{X}= 4.57$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{X}= 4.38$ ) daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Erkek öğretmen

adaylarının öğretmen merkezli anlayış düzeyleri ise ( $\bar{X}= 2.88$ ) kadın öğretmen adaylarından ( $\bar{X}= 2.74$ ) daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Buna göre, kadın öğretmen adaylarının öğrenci merkezli anlayışa daha yakın olduğu ve öğretmen merkezli anlayışı daha az benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun sebebi olarak kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha anaç ve hoşgörülü yaklaşımı tercih etmeleri, erkek adayların ise sabır ve tolere etme durumunda daha radikal davranış ve uygulamaları tercih etmelerinin etkisi olduğu düşünülebilir. Diğer yandan eğitim fakültelerinde örneklem gruplarında kadın öğretmen adayları sayısının fazla olması sebebiyle araştırma sonuçlarında farklılık gösterebilmektedir.

Literatürde pedagojik inancın cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelendiği çalışmaların olduğu görülmektedir. Can ve Çelik (2018), Sosyal, Kutluca ve Radmard (2018), Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha öğrenci merkezli anlayışa eğilimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan, Oğuz (2011), Yener ve Yılmaz (2017) ve Memduhoğlu ve Çıkar (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha öğretmen merkezli olduğu, öğrenci merkezli anlayışta ise anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ile mevcut araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre, erkek adayların sınıf içi uygulama düzeyinde kontrolü bırakmak istemediği ve öğrencilerin öğreneceği bilgiler boyutunda belirleyici olmak istediği görülmektedir. Diğer yandan, Aydın, Tunca ve Şahin (2015) erkek öğretmen adaylarının kadın adalara kıyasla daha öğrenci merkezli anlayışta olduğunu ve öğretmen merkezli anlayışta anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırma, bu araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir. Bunun sebebi ise araştırmanın sadece fen bilgisi öğretmen adayları ile çalışılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, genel olarak kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha öğrenci merkezli olduğu sonucu göze çarpmaktadır. Mevcut araştırmada da kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha öğrenci merkezli eğilimde olmaları, cinsiyet değişkeninin pedagojik inanç sistemlerinde oluşan farklılığa etkisinin olduğu savını

doğrulamaktadır. Kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunması, onların değişime ve farklılıklara erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha açık olduğunu göstermektedir. Yaralı (2019) ise yaptığı araştırmada, pedagojik inancın cinsiyet değişkenine ilişkin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan araştırmalardaki cinsiyet değişkenine göre farklılık gösteren sonuçların bölüm değişkeni, sınıf düzeyi, öğrenim görülen üniversite ve araştırmanın yapıldığı zamana göre değişiklik gösterebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, mevcut araştırma kapsamında öğrenim görülen branş türüne göre de farklılıklar incelenmiştir.

### **5.2.2. Öğrenim Görülen Branş**

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, pedagojik inanç sisteminin öğrenim görülen branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. “Öğrenci Merkezli” ve “Öğretmen Merkezli” alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. “Öğrenci Merkezli” alt boyutuna ilişkin sonuçlara bakıldığında, İngiliz dili eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının; ilköğretim matematik, fen bilgisi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğretmen adaylarına kıyasla daha öğrenci merkezli anlayışa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan İngiliz dili eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının; sınıf eğitimi, sosyal bilgiler, okul öncesi ve Türkçe öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarıyla yakın düzeyde öğrenci merkezli anlayışa sahip olduğu görülmüştür. “Öğretmen Merkezli” alt boyutuna ilişkin sonuçlara bakıldığında ise sosyal bilgiler öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören adaylardan daha öğretmen merkezli anlayışa sahip olduğu sonucu göze çarpmaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında, sosyal bilgiler, psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenliğinde öğrenim gören adayların pedagojik inançlarına ilişkin kararsız oldukları söylenebilir. Diğer yandan, sosyal bilgiler ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğretmen adayları hariç sosyal bilimlere ait bölümlerin, fen bilimlerine ait bölümlere kıyasla daha öğrenci merkezli anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Eğitim fakültelerinde verilen eğitim bilimleri dersinin tüm eğitim fakültelerinde zorunlu ders olarak verilmesine rağmen branşlarda oluşan bu farklılıkların, öğretmen adaylarının branşlarına yönelik eğitim ve öğretim algularından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü fen bilimlerine ait bölümlerde daha çok laboratuvar ağırlıklı dersler mevcuttur ve bundan dolayı öğretmen



adaylarının sınıf içerisinde daha çok kontrol mekanizması kurmasını, başka bir deyişle öğrencilerin yanlış davranışlarda bulunmaması için sürekli kontrol edilmesini gerektirmektedir. Bu sebeple dersler daha çok öğretmen merkezli anlayışta ve gösterip yapma modeline göre uygulanmaktadır. Diğer yandan, sosyal bilimlerde ise öğrencilere verilen araştırma ödevleri onların bağımsız projeler yapmasına ve sunumlar gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır.

Literatüre bakıldığında, öğrenim görülen branş değişkenine göre farklılıkların olduğu araştırmalar mevcuttur. Oğuz (2011), Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti (2017) öğretmen merkezli anlayışa ilişkin fen bilimlerinde öğrenim gören adayların sosyal bilimlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla daha öğretmen merkezli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yener ve Yılmaz (2017), Can ve Çelik (2018) ve Yaralı (2019) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen merkezli anlayışta fark olmadığını belirtirken, öğrenci merkezli anlayışta sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi adaylarına göre daha öğrenci merkezli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda bahsedilen araştırmalara bakıldığında, öğretmen adayları hakkındaki genel yargının fen bilimlerine ait bölümlerin daha çok öğretmen merkezli anlayışa yönelik olduğu, sosyal bilimlere ait bölümlerin ise genellikle öğrenciyi merkeze alan inançlara sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına ilişkin sonuçlar ile mevcut araştırma ile farklılık göstermektedir. Mevcut araştırmada literatürdeki araştırmalardan farklı olarak hem öğrenci hem de öğretmen merkezli anlayışta branşlara ilişkin farklılıkların olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ise eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan ve ulaşılabilen tüm bölümlerin araştırmaya dahil edilmesi olabilir. Ayrıca yıllar geçtikçe öğretmenlik mesleğine yönelik algıların ve düşünce kalıplarının değişmesi neden olarak gösterilebilir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlik mesleği, öğretmen merkezli anlayışta bilginin tek kaynağı ve karar mercii rolünde iken zaman geçtikçe rehber ve yol gösterici konumundaki öğrenci merkezli anlayışa dönüşmüş; öğretmenlik mesleğini icra edenlerce benimsenmeye başlanmıştır. Bu değişime internet ve teknoloji araçları ile geçirilen zamanın ne düzeyde etki ettiğini belirlemek amacıyla araştırmada internet kullanım süresi değişkenine göre de farklılıklar incelenmiştir.

### **5.2.3. İnternet Kullanım Süresi**

Pedagojik inancın internet kullanım süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer yandan, öğretmen adaylarının internet

kullanım süresi değişkenine göre ortalamalarına bakıldığında, internet kullanım süresi arttıkça öğretmen merkezli anlayışa eğilim olduğu görülmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle internet kullanımını her alanda gereklilik olarak görülmekte ve toplumların alışkanlıklarını değiştirmektedir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının internet kullanımının benimsediği inançlara etkisinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Buna rağmen, internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatüre bakıldığında ise öğretmen adaylarının pedagojik inanç farklılıklarının internette geçirilen zaman bağlamında araştırmaya ihtiyacın olduğu görülmektedir. Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti (2017) yaptığı araştırmada, internet kullanım süresinin hem öğretmen hem de öğrenci merkezli anlayış alt boyutlarında benimsenen anlayışa yönelik eğilimi arttırdığını belirtmektedir. Bunun sebebi olarak, adayların interneti kullanım amaçlarına göre değişkenlik gösterdiği belirtilmektedir. Diğer yandan, internet kullanım süresinin bireyin akademik başarısını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, pedagojik inancın not ortalaması değişkenine göre de incelenmesi önemli görülmektedir.

#### **5.2.4. Not Ortalaması**

Pedagojik inancın not ortalaması değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında, hem “Öğrenci Merkezli” hem de “Öğretmen Merkezli” alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. “Öğrenci Merkezli” alt boyutunda 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının, 2.51-3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarından daha öğrenci merkezli anlayışa sahip oluşu sonucuna ulaşılmıştır. “Öğretmen Merkezli” alt boyutunda ise 2.00-2.50 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının diğer tüm adaylardan daha çok öğretmen merkezli anlayışa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle, öğretmen merkezli alt boyutunda öğretmen adaylarının not ortalamaları arttıkça öğrenci merkezli anlayışa eğilim görülürken, not ortalaması düştükçe öğretmen merkezli anlayışa eğilim olduğu görülmektedir. Bu bakımdan not ortalaması değişkenini pedagojik inancın her iki boyutunda da anlamlı etkisi olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında, not ortalaması değişkenine göre pedagojik inancın farklılaşp farklılaşmadığının incelendiği çok az araştırma olduğu görülmektedir. Yaralı (2019) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen merkezli anlayışta öğretmen adaylarının not ortalamaları arttıkça öğrenci merkezli anlayışa eğilimin olduğunu

belirtmektedir. Bu araştırmanın sonuçları mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının not ortalamaları azaldıkça pedagojik inançlarındaki değişimin, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde çağdaş ve geleneksel yaklaşımlara ilişkin teorik bilgilerin tam olarak anlamlandırılmamasından, öğrenci ve öğretmen merkezli anlayışa ait yöntem ve tekniklerin kavranamamasından ve edinimlerinin eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre pedagojik inanç düzeylerinde farklılık oluşması beklendiği için sınıf düzeyi değişkenine göre de pedagojik inanç düzeyleri incelenmiştir.

### **5.2.5. Sınıf Düzeyi**

Pedagojik inancın sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatüre bakıldığında, Aydın, Tunca ve Şahin (2015) ve Aypay (2011) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının birinci sınıfta öğretmen merkezli anlayışta iken aldıkları eğitim süresince öğrenci merkezli anlayışa yönelim içerisinde olduklarını, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen merkezli anlayıştan uzaklaştıklarını belirtmektedir. Yaralı (2019) ise sınıf düzeyine ilişkin pedagojik inanç düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ile çalışıldığından sınıf düzeyine ilişkin belirgin bir farklılığın olmadığı düşünülmektedir. Diğer yandan üçüncü sınıftaki adayların ve dördüncü sınıf düzeyinde pedagojik inanç düzeylerinin öğrenci merkezli anlayışta olması ve herhangi bir değişim olmaması fakültede öğretmen inançlarını etkileyebilecek eğitim derslerinin üçüncü ve dördüncü sınıfta işlenmesi, eğitim derslerinin ise birinci ve ikinci sınıfta ön plana alınan öğretmenlik alan derslerinin önüne geçmesi, üçüncü sınıf adaylar staj eğitimlerine başlamamışken, dördüncü sınıf adaylar staj uygulama derslerinden sorumlu olması, üçüncü sınıf adayların dördüncü sınıf adayların aksine sınıf yönetimi, rehberlik gibi dersleride almamış olmaları sebep gösterilebilir.

### **5.3. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inançlarının, cinsiyet, öğrenim görülen branş, internet kullanım süresi, not ortalaması ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar benzer

araştırmalar ile tartışılarak yorumlanmıştır. Bu bağlamda, sırasıyla cinsiyet, öğrenim görülen branş, internet kullanım süresi, not ortalaması ve sınıf düzeyine göre bulunan sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

### 5.3.1. Cinsiyet

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Temizer ve Erol (2016), Yılmaz (2019), Nakip (2015), Pendergast, Garvis ve Keogh'un (2011), Çetinkaya (2007), Kaçar (2018), Turgut (2013), Berkant (2017), Karakuş (2017), Yenice (2012), Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Özcan (2017), Tufan (2016), Külekçi (2011), Aslantürk (2018), Kahraman, Yılmaz, Bayrak ve Günes (2013) ve Azar (2010) yaptıkları çalışmalarda, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen öz-yeterliliğinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık yaratmasına ilişkin olarak Pendergast, Garvis ve Keogh (2011) bilişsel işlevin cinsiyet farklılığında, işlevselliğinin etkilenmediğini ve öz-yeterliliği etkileyecek bir faktör olmadığını belirtmektedir. Buna rağmen, Türkiye'deki ataerkil yetiştirme kültürü ve cinsiyet ayrımcılığı toplumsal alanda birçok yerde etkisini göstermesine rağmen mevcut araştırmanın sonucuna göre, bu durumun yıllar içerisinde giderildiği, insanlara sadece birey olarak bakılarak öğretmenlik mesleğinde eşitliğin sağlanması sebebiyle kadınların ve erkeklerin öz-yeterlilik inançlarının eşit olduğu ve kadınların toplumsal hayattaki yerinin arttığını belirtmektedir. Bu sebeple cinsiyet değişkenine göre, farklılık bulunmamış olması bu durumun bir yansıması ve öğretmen adaylarından beklenen bir sonuç olarak görülebilir.

Literatürde, öğretmen öz-yeterlilik inancının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığına ilişkin çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir. şahin ve şahin (2017), Yenilmez ve Kakmacı'nın (2008) tarafından yapılan çalışmalarda, kadın öğretmen adaylarının lehine, Yeşilyurt'un (2013) yaptığı çalışmada ise öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının lehine fark bulunmuştur. Sivri ve Balcı (2015) kadın öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kendilerini erkek öğretmen adaylarından daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Dolapcı (2013) ve Güngör (2019) yapmış oldukları araştırmalarda ise erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kendilerini kadın öğretmen

adaylarından daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) erkek öğretmen adaylarının kadın adaylara kıyasla öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ise bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile farklılık göstermektedir. Araştırmalara bakıldığında, cinsiyet değişkenlerine göre öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin kesin sonuçlar bulunmamaktadır. Bazı araştırmacılar kadınların lehine fark bulurken bazı araştırmacılar erkeklerin lehine fark bulmuştur. Bu sebeple, öz-yeterlilik inancının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasının; farklı üniversite, il ve ilçelerde yapılan çalışmaların olması sebebiyle, bireylerin sosyoekonomik düzey, kültür, yetişme tarzı gibi nedenlerden etkilenerek öz-yeterlilik inançlarında farklılaşmaya yol açtığı düşünülmektedir. Cinsiyete göre değişim göstermeyen öz-yeterlilik inancının beklenen sonuç olmasına rağmen öğrenim görülen branş değişkenine göre değişim göstereceği düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmada öğretmen öz-yeterlilik inanç düzeyinin öğrenim görülen branş farklılıklarına ilişkin ne düzeyde farklılaştığı da incelenmiştir.

### **5.3.2. Öğrenim Görülen Branş**

Öğretmen öz-yeterlilik inancının öğrenim gördükleri branş değişkenine göre, sınıf yönetimi, öğrenci katılımını sağlama ve eğitim stratejileri kullanımı alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin öğretmen öz-yeterlilikleri; en yüksek Türkçe öğretmenliği bölümü, en düşük İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına aittir. Bu farklılaşmanın sebebi, Türkçe öğretmenliği öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin daha köklü ve temellendirilmiş olması, iletişim becerilerinin daha çok gelişmiş olması şeklinde ifade edilebilir ve bu sebeplerin, kendilerini “oldukça yeterli” hissetmelerinde rol oynadığı söylenebilir. İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen adayları sınıf yönetiminde kendilerini diğer bölümlere kıyasla daha yetersiz hissetmektedir. Türkçe ve İngilizcenin dil branşları olduğu düşünüldüğünde bu durum şaşırtıcıdır. Aradaki farklılığın; İngilizce öğretiminin küçük yaşlardan itibaren başlayarak tüm yaş gruplarını içeren sınıf gruplarında öğretim yapması ve üniversitelerde İngilizce öğretmenliği branşına ilişkin okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yetişkin eğitimi gruplarında kademe ayrımı yapılmaması; öğretmen adaylarının bazı kademelerde öğretime ilişkin çeşitli kaygılarının ve endişelerinin olması gösterilebilir. Diğer yandan öğrencilerin

İngilizceye karşı olumsuz yargıları ve zor bir ders olarak görmeleri sebebiyle, olumsuz tutumun öğretmen adaylarının yeterliliklerini sorgulamalarına yol açtığı söylenebilir.

Öğrenci katılımını sağlama alt boyutuna ilişkin öğretmen öz-yeterlilik inançları; fen bilgisi öğretmen adaylarının en yüksek, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğretmen adaylarının ise en düşüktür. Branşlar içerisinde Türkçe ve fen bilgisi adayları kendilerini diğer branşlardan daha yeterli hissetmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamada kendilerini yeterli hissetmeleri, bilimin her zaman ilgi çekici ve renkli olması, yeni öğretilerin doğada gözlemlenebilmesi ve kolay anlamlandırılması olarak görülebilir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamada kendilerini daha az yeterli hissetme sebeplerinin ise mesleğe başladıklarında sürekli bir sınıf ortamında bulunmayacakları ve öğrenciyle sürekli bir iletişim içerisinde olmayacakları düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer bölümlere bakıldığında ise yakın ortalamalara sahip oldukları ve anlamlı bir fark oluşturmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim stratejileri kullanımı alt boyutuna ilişkin öğretmen öz-yeterlilik inanç düzeyleri, Türkçe öğretmenliği öğretmen adaylarının en yüksek, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğretmen adaylarının ise en düşüktür. Türkçe öğretmenliği öğretmen adayları ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğretmen adayları arasında öğrenci katılımını sağlama alt boyutundaki farkın sebebi, Türkçe öğretmenliği öğretmen adaylarının ana dili öğretimine yönelik lisans eğitimlerinde aldıkları kapsamlı eğitimin yeterli seviyede olması ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumları olarak görülebilir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğretmen adaylarının ise branşlarına ilişkin kullanılacak yaklaşım, yöntem ve teknikleri tam olarak belirlenmemiş olması, lisans eğitimleri sürecinde eksiklikler olduğu, mesleğe ilişkin deneyim sahibi olmadıkları için kendilerini hazır hissetmemelerinden ve kendilerini öğretmen olarak nitelendirmemelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Literatüre bakıldığında, öğrenim görülen branşa ilişkin farklılık gösteren araştırmaların olduğu görülmektedir. Azar (2010) ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları diğer sayısal branşlara kıyasla daha yüksek

bulunmuştur. Berkant (2017) sosyal bilimler alanı öğretmen adaylarının fen bilimlerine kıyasla kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmiş ve bu duruma sebep olarak fen bilimlerine olan olumsuz tutumun öğretmen adaylarına yansıdığını belirtmiştir. Karacaoğlu (2008) sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının diğer bölümlere kıyasla kendilerini daha yeterli hissettiklerini, bunun sebebinin ise sınıf öğretmenlerinin kendi branşlarını daha önemli görmelerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) fen bilgisi öğretmenlerinin, sınıf ve matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarından daha yüksek öz-yeterliliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) Türkçe, sosyal bilgiler, müzik ve resim öğretmenliği öğretmen adaylarının; sınıf, okul öncesi ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarına kıyasla öz-yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumun öğretmen adaylarının liseden itibaren istedikleri bölümlere yönelmeleriyle ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Sivri ve Balcı (2015) okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini diğer bölümlerden daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Güngör (2019) görsel sanatlar bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlere kıyasla öz-yeterlilik inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Azar (2010), Berkant (2017), Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), Karacaoğlu (2008), Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Sivri ve Balcı (2015), Güngör (2019) tarafından yapılan çalışmalara bakıldığında, belirli öğrenim branşları arasındaki benzer farklılıklardan ziyade üniversite ve örnekleme göre değişebilecek sonuçlar yer almaktadır. Bu bakımdan bölümler arasındaki bu farklılıkların yüksek öğretim kurumlarında öğretim elemanlarından aldıkları eğitim ve öğretim farklılığından veya farklı örneklem grubu ile çalışılmasından dolayı kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öz-yeterlilik inancının öğrenim gördükleri branş değişkenine göre farklılaşmadığı çalışmaların da literatürde yer aldığı görülmektedir. Karakuş (2017), Karacaoğlu (2008), Dolapçı (2013), Özcan (2017) ve Yenice (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri branş değişkenine göre öğretmen öz-yeterliliklerinde bir farklılık olmadığını, bunun sebebinin ise eğitim bilimleri derslerinin tüm eğitim fakültelerinde aynı program dahilinde belirli bir standardın yakalanmasından kaynaklanmış olabileceğini belirtmektedirler. Öz-yeterlilik inanç düzeyinin dolaylı ve doğrudan deneyimlerinden etkilenebileceği düşünüldüğünden

internet kullanım süresinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerine de etki edeceği düşünülmektedir.

### **5.3.3. İnternet Kullanım Süresi**

Öz-yeterliliğin internet kullanım süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında, internet kullanım süresi azaldıkça öz-yeterlilik inancının arttığı görülmektedir. Literatürde, öğretmenlerin öz-yeterlilik inancının adayların genel internet kullanım süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını araştıran bir çalışma olmadığı, genellikle çalışmaların eğitsel internet kullanım öz-yeterlilik inançları kavramı (Başarmak ve Durmuş, 2014; Teke ve Özkılıç, 2016) altında, teknolojinin eğitim için ne düzeyde kullanılabileceğinin yeterliliğini araştırmak amacıyla yapıldığı görülmektedir. Block (2008) internet bağımlılığının bireylerdeki etkisini; sorumluluklarını ihmal etme, okul veya mesleki başarılarında düşüş, sosyal becerilerinde kayıp ve zaman kaybı olarak yorumlamaktadır. Bu çalışmada internet kullanım süresi değişkeni, Block'un (2008) ifade ettiği şekilde internet kullanım süresinin bireyde yarattığı olumsuz etkilerin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerine yansımaları araştırmaktır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının internet kullanım süresi düştüğünde öz-yeterlilik inanç düzeylerinin artması, onların sosyal beceri, kişisel gelişim veya eğitim süreçlerine daha çok vakit harcadıkları; dolayısıyla da öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Diğer yandan, internet kullanım süresi arttıkça öz-yeterlilik inancının düşmesi ise öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerine vakit ayırmadıkları, eğitim sürecindeki sorumluluklarını ihmal ettikleri ve mesleki becerilerini yeterli geliştiremedikleri, interneti sosyal medya amacıyla kullandıklarını ve bunun sonucu olarak, öz-yeterlilik inançlarında düşüş görüldüğü anlamına gelmektedir. Eğer bu adaylar interneti eğitsel amaçlar için kullansaydı, öz-yeterlilik inançlarında da düşüş olmayacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinde farklılık oluşturacak diğer bir değişkende not ortalaması olarak görülmektedir. Çünkü not ortalamasına göre bireylerin akademik yeterlilikleri ile birlikte öz-yeterliliklerinde de artış gözlemlenebilir.

### **5.3.4. Not Ortalaması**

Öz-yeterlilik inancı, not ortalaması değişkenine göre sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık göstermezken, öğrenci katılımını sağlama ve eğitim



stratejileri kullanımı alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonucuna göre, öz-yeterlilik inancı akademik başarı arttıkça artış göstermektedir. Literatüre bakıldığında, akademik başarıya ilişkin öz-yeterlilik inancının farklılaştığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Yenilmez ve Kakmacı (2008), Kaçar (2018), Sivri ve Balcı (2015), Turgut (2013), Eroğlu(2013) ve Külekçi (2011) yaptıkları çalışmalarda, akademik ortalama arttıkça öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Öz-yeterliliğin akademik başarı değişkenine göre farklılaşmasının sebebi, başarılı öğretmen adaylarının yaklaşım, yöntem ve tekniklere daha hakim olmasından, alan bilgilerini yeterli bulmalarından ve ileride karşılaştıkları problemlere karşı kendilerini daha donanımlı görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Not ortalaması yüksek olan öğretmen adayı diğer adaylara göre alan ve mesleki bilgilere daha hakim olmaktadır.

Öğretmen adayı öz-yeterlilik inancının not ortalaması değişkeni açısından farklılaşmadığını belirten çalışmaların da literatürde mevcut olduğu; ancak az sayıda olduğu görülmektedir. Nakip (2015), Özcan (2017) ve Yeşilyurt (2013) yaptığı çalışmada, öğretmen adayı öz-yeterlilik inancının akademik başarı değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçları ise mevcut araştırmadan elde edilen sonuç ile farklılık göstermektedir. Bu araştırmalarda not ortalamasına göre öz-yeterlilik inancının farklılık göstermemesine sebep olarak, not ortalamasını etkileyen birçok faktörün olması gösterilmektedir. Öğretmen adaylarının staj ve uygulama dersleri ile alan derslerinin üçüncü ve dördüncü sınıfta yapılan ayırımına bakıldığında araştırma kapsamında sınıf düzeyinde incelenmesi önemli görülmektedir.

### **5.3.5. Sınıf Düzeyi**

Öğretmen öz-yeterlilik inancında, sınıf düzeyi değişkenine göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak genel ortalamalara bakıldığında, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının, üçüncü sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu sonucun sebebi olarak sınıf yönetimi dersinin bazı bölümlerde dördüncü bazılarında üçüncü sınıfta olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında, sınıf düzeyine göre öğretmen öz-yeterliliğinin değiştiği çalışmalar mevcuttur. Eroğlu (2013), Güngör (2019), Karakuş (2017), Kahraman, Yılmaz, Bayrak ve Günes (2013),

Turgut (2013) ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmalarda sınıf düzeyi arttıkça öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna sebep olarak, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde aldıkları eğitim, öğretim ve yaşantılar sonucunda son sınıf öğretmen adaylarının kendilerini mesleğe başlamaya hazır hissetmeleri görülmektedir. Diğer yandan, öğretmen öz-yeterliliğinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği çalışmalar da mevcuttur. Şahin ve Şahin (2017), Özcan (2017) ve Yenice (2012) öğretmen öz-yeterlilik inancının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını belirtmektedir. Bu sonuçlar, mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada, öz-yeterliliğin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemesinin sebebi dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimlerini neredeyse tamamlamış olduğu kabul edildiğindedir; ancak staj uygulama sürecinde edindiği deneyimlerin öz-yeterliliklerini arttırması veya azaltması beklenirken, son sınıfta KPSS, iş ve gelecek kaygısı nedeniyle öz-yeterliliklerinde değişim görülmediği düşünülmektedir.

#### **5.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, cinsiyet, öğrenim görülen branş, internet kullanım süresi, not ortalaması ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar benzer araştırmalar ile tartışılarak yorumlanmıştır. Bu bağlamda sırasıyla cinsiyet, öğrenim görülen branş, internet kullanım süresi, not ortalaması ve sınıf düzeyine göre bulunan sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

##### **5.4.1. Cinsiyet**

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri, erkek öğretmen adaylarından daha fazladır. Literatüre bakıldığında, Çetinkaya (2007), Gökçe ve Sezer (2012), İşseveroğlu (2019), Karatekin, Merey ve Keçe (2015), Pehlivan (2008), Şahin ve Şahin (2017), Tufan (2016), Terzi ve Tezci (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun kadın öğretmen adaylarında erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, mevcut

araştırmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek mesleki tutum düzeyine sahip olması; kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih noktasında erkek adaylara göre daha tutarlı ve isteyerek seçim yaptıklarını, çocuklara yönelik tolere ve sabır düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle, kadın öğretmen adaylarının mesleki farkındalıklarının daha yüksek ve mesleğe yönelik tutum bağlamında duyuşsal öğelerinin daha gelişmiş olduğu düşünülmektedir. Ayrıca örneklem grubundaki kadın adayların erkek adaylardan daha çok olması tutuma ilişkin bu sonucu etkilediği düşünülmektedir. Diğer yandan, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması, toplum içerisinde öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun olduğu anlayışının devam ettiğini göstermektedir. Literatürde farklı sonuçların olduğu araştırmalar da mevcuttur; ancak sayısı çok azdır. Özcan (2017) yaptığı çalışmada, erkek öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum düzeylerinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bakırcı (2015) ise mesleki sevgi faktöründe erkek öğretmen adaylarının, mesleğe yönelik kaygı faktöründe ise kadın öğretmen adaylarının daha fazla tutuma sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını içeren çalışmaların da literatürde olduğu görülmektedir. Aniruddha ve Mondal (2014), Cömert ve Özer (2011), Gökçe (2019), Karakuş (2017), Nakip (2015) yaptığı çalışmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Eroğlu (2013) ise tutum düzeylerinde anlamlı fark olmamasına rağmen kadın öğretmen adaylarının mesleki sevgi faktöründe erkek adaylara kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalarda, tutumların cinsiyet yönünden değişmemesi ise öğretmenlik mesleği açısından olumlu olarak nitelendirilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin bir diğer faktör ise öğrenim görülen branş olarak görülmektedir. Çeşitli branşların mesleğe yönelik tutum düzeyindeki farklılık ve hangi branşların tutumlarının yüksek veya düşük olduğu eğitim fakültelerinde irdelenmesi gereken bir problem olarak görülmektedir.

#### **5.4.2. Öğrenim Görülen Branş**

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum öğrenim görülen branş değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Farklılığa bakıldığında, en yüksek

tutuma sahip bölüm okul öncesi öğretmenliği iken, en düşük tutuma sahip bölüm psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümüdür. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü; okul öncesi, fen bilgisi, ilköğretim matematik, sınıf eğitimi, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinden daha düşük mesleki tutuma sahiptir. Bu farklılığın psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının son yıllarda bu bölüme yönelik tercihin fazla olup mezun sayılarındaki fazlalık, atanma, iş bulma ve gelecek kaygılarının daha fazla olmasından dolayı kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca, bu bölümde öğrenim gören öğrencilerin branş öğretmenlerine kıyasla mesleki tanımları farklı olduğu için tutum düzeyleri düşük düzeyde olabilir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünün en yüksek mesleki tutuma sahip olması ise çalışılacak yaş grubunun belirli olması, küçük yaş gruplarına sevgi ve öğretmenlik mesleğine olumlu tutum beslemeyen kimselerin yapamayacağı bir meslek grubunda olması görülebilir.

Literatürde bakıldığında, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum düzeylerinin öğrenim gördükleri branş değişkenine göre farklılaştığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Karakuş (2017) matematik öğretmen adaylarının, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile Türkçe bölümü öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Terzi ve Tezci (2007) İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının diğer bölümlere kıyasla daha yüksek tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Branşa ilişkin tutum farklılıklarının ise dil ve sosyal bilimler alanındaki öğretmenlerin beklentileri ile fen ve matematik bölümü öğretmen adaylarının beklenti düzeylerindeki farklılıktan kaynaklandığını belirtmektedir. Gökçe ve Sezer (2012) okul öncesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümündeki öğretmen adaylarının diğer bölümlerden daha yüksek tutuma sahip olduğunu belirtmektedir. Bu farklılığın nedeni ise bu bölümü tercih eden adayların diğer bölümlere kıyasla isteyerek ve bilinçli tercih etmeleri olarak görülebilir. Diğer yandan, Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), Gökçe (2019), Şahin ve Şahin (2017), Özcan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun branş değişkenine göre değişmediğini sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise eğitim fakültesinde verilen eğitim sayesinde öğretmenlik mesleğine yönelik nitelik, önem ve farkındalığın kazandırılmasının bir yansıması olarak açıklanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyinin branş değişkenlerine göre farklılaşması her örneklem grubu ve her üniversite için aynı

olmaması beklenen bir sonuçtur. Çünkü mesleğe yönelik tutum düzeyinin; halkın öğretmene bakış açısından, iş bulma, gelecek kaygısı gibi farklı faktörlerden etkilendiği düşünülmektedir. Diğer yandan, öğretmen adaylarının dünya ile iletişimleri ve öğretmenlik mesleğini ulusal bazda değerlendirmeleri öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının internet kullanım süresi değişkenine göre mesleğe yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir.

### **5.4.3. İnternet Kullanım Süresi**

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum düzeylerinin internet kullanım süresi değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. İnternet kullanım süresi arttıkça öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum düzeyleri azalmaktadır. Literatüre bakıldığında, internet ve teknoloji kullanımına yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının araştırıldığı çalışmalar göze çarpmaktadır (Bakırcı ve Günbatır, 2017; Mumcu ve Usta, 2014; Özdener ve Cüre, 2008; Yıldırım ve Bahar, 2008). Ancak bu çalışmada olduğu gibi internette geçirilen genel süreye göre tutum düzeyindeki değişimden ziyade, teknoloji ve internet kullanım amaçları incelenmiştir.

Türk Eğitim Sistemi her dönem tartışılmış ve eleştirilmiştir. Belirli bir sistem ve program dahilinde yürütülmeyen çalışmalar, OECD (2018) verilerine de yansyarak diğer ülkeler ile kıyaslandığında kötü bir tablo çizmektedir. Bu bakımdan internet kullanımının günümüz haberleşme ağını oluşturduğu bu dönemde, internet kullanım süresine göre değişen tutumun nedenlerinin öğretmen adaylarının güncel haber, bilgi ve yeniliklere daha kapalı olmasına yol açtığı söylenebilir. Çünkü internet kullanım süresi arttıkça düşen mesleki tutum düzeyinin sebebi, Türk eğitim sistemi ve eğitim programlarının diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında yetersiz görülmesinden ve bunun sonucunda oluşan negatif yargı ve düşüncelerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye’de son yıllarda öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan değişimlerin ve yarattığı problemlerin farkında olmak ile güncel haberleri takip etmenin internet kullanımı ile ilişkisinin olabileceği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini etkileyebileceği söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyini etkileyecek diğer bir faktörün ise not ortalaması değişkeni olduğu düşünülmektedir. Not ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik farkındalıklarının ve görev bilincinin daha gelişmiş olduğu, öğretmenlik mesleğinin sürekli çaba ve azim gerektirdiği kanaatinde oldukları

düşünülmektedir. Bu bakımdan not ortalaması değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir.

#### **5.4.4. Not Ortalaması**

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun not ortalaması değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Akademik başarı arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunda arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında, akademik başarı değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun farklılaştığı çalışmalar mevcuttur. Gökçe ve Sezer (2012), Kaçar (2018) ve Özcan (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının not ortalaması arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının arttığı belirtilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Not ortalaması değişkenine göre farklılaşan tutum düzeyinin sebebine bakıldığında ise mesleki alanda bilgi ve becerilerini geliştiren adayların aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal yönden mesleğe yönelik kendilerini geliştirdikleri ve bu yüzden tutum düzeylerinde artış olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan not ortalaması düşük olan adayların mesleki alanda bilgi ve becerilerindeki eksiklikler, onların bilişsel ve duyuşsal algılarına da yansımış ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri diğerlerine kıyasla düşük kalmıştır. Nakip (2015) yaptığı araştırmada, not ortalaması değişkenin mesleğe yönelik tutumda anlamlı farklılık yaratmadığını; aynı şekilde, Eroğlu (2013) mesleki sevgi boyutunda anlam yaratırken mesleki kaygı boyutunda anlamsız olduğunu belirtmiştir. Eroğlu (2013) ve Nakip (2015) tarafından yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların belirli bir branş üzerine yapıldığı görülmektedir. Bu bakımdan not ortalamasının mesleğe yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine etki eden diğer bir faktörün ise sınıf düzeyi olduğu düşünülmektedir. Çünkü, eğitim fakültesinde alınan eğitim sürecinde öğretmen adaylarına verilen dersler onları mesleğe hazırlamakta, görev ve sorumluluk aşılacaktır. Bu bakımdan sınıf düzeyi değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyine etki ettiği düşünülmektedir.

#### **5.4.5. Sınıf Düzeyi**

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında ortalama farkına rağmen istatistiksel olarak anlamlı derecede bir fark bulunmamıştır.

Literatüre bakıldığında, Karakuş (2017) dördüncü sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek tutuma sahip olduğunu belirtmiştir. Dördüncü sınıf adayların daha yüksek tutuma sahip olmasının, eğitimlerini tamamlayan öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini sahada gösterme ve iş hayatına atılma heyecanları, fakülteyi bitirecek olmanın rahatlığı ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bakırcı (2015) ise birinci sınıf öğretmen adaylarının dördüncü sınıf adaylarından daha yüksek tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Birinci sınıf öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin yüksek çıkma durumu ise mesleği severek ve isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin zorluğu ve sonucunda; KPSS ve iş fırsatlarını gözden geçirdiklerinde son sınıfa kadar gelecek kaygısı ve streslerinin artması sebep olarak görülebilir. Özcan (2017) ise üçüncü sınıf öğretmen adaylarının daha yüksek tutuma sahip olduğunu belirtmiştir. Üçüncü sınıf öğretmen adaylarının dördüncü sınıftaki iş, gelecek gibi kaygılarının tam oluşmaması; ancak dördüncü sınıfta adayların staj programlarına katılması ve gerçek sınıf ortamını deneyimlemesi, atanma ve iş kaygılarının artması, memlekete dönme ve aileyle yaşama gibi nedenlerden dolayı son sınıfta mesleğe yönelik tutumlarında azalma gözlenmiş olabilir. Araştırma sonuçlarının farklılıklarına bakıldığında, bu kadar farklı sonuç bulunmasının sebebi farklı üniversitelerde, farklı branşlar ve farklı örneklem gruplarıyla çalışılması olarak görülmektedir. Bakırcı (2015), Karakuş (2017) ve Özcan (2017) tarafından yapılan çalışmalar, mevcut çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Mevcut araştırmada üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ile çalışılması ve fark bulunamaması, neredeyse eğitim süreçlerini tamamlayan adayların tutumlarında fark olmamasına yol açmış olabilir.

Literatüre bakıldığında, sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun değişmediği çalışmaların da olduğu görülmektedir. Eroğlu (2013), Gökçe ve Sezer (2012), İşseveroğlu (2019), Karatekin, Merey ve Keçe (2015), Pehlivan (2008), Şahin ve Şahin (2017), Terzi ve Tezci (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun sınıf düzeyine göre değişmediği, tüm sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının aynı tutum düzeylerine sahip olduğu belirtilmiştir. Mevcut araştırma her ne kadar sadece üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerini kapsamakta olsa da bu araştırmalar mevcut araştırma sonuçları ile benzer sonuçları içermektedir. Nitekim, tutum düzeyinin sınıf düzeyine göre değişmemesi, öğretmenlik mesleğini seçen adayların kararlı, istekli ve kendi

tercihleri sonucunda fakülteye başladığını, öğretmenlik mesleğine yönelik duyuşsal ve bilişsel öge bağlamında tutum düzeylerinin yüksek olduğunu ve değişimin gerçekleşmediğini göstermektedir.

### **5.5. Pedagojik İnanç, Öğretmen Öz-yeterlilik ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki**

Bu bölümde, öğretmen adaylarının pedagojik inanç, öğretmen öz-yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişki benzer araştırmalar ile tartışılarak yorumlanmıştır.

Pedagojik inanç ve öğretmen öz-yeterlilik inancı arasındaki ilişkiye bakıldığında, pedagojik inanca ait “Öğretmen Merkezli” alt boyutu ile ilişki bulunmazken, “Öğrenci Merkezli” alt boyutu ile öz-yeterlilik inancı “Sınıf Yönetimi”, “Öğrenci Katılımını Sağlama” ve “Eğitim Stratejileri Kullanımı” alt boyutunda ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuca göre, “Öğrenci Merkezli” anlayış ile öz-yeterlilik inancı arasında pozitif düşük düzey ilişki bulunmuştur. Literatüre bakıldığında ise öz-yeterlilik ve pedagojik inancın ilişkisinin doğrudan incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ocak, Ocak ve Kalender (2017) öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları ile pedagojik inanç arasındaki ilişkide öğretmen merkezli anlayışta bir ilişki bulamazken öğrenci merkezli anlayış ile öz-yeterlilik arasında orta düzey pozitif bir ilişki bulmuştur. Bu sonuca göre, öz-yeterlilik inancı arttıkça öğretmen adaylarının öğrenci merkezli anlayışa yönelim gösterdiklerini belirtmektedir. Yener ve Yılmaz (2017) çalışmasında, öz-yeterlilik ile öğretmen merkezli anlayış arasında negatif düşük düzey, öğrenci merkezli ile öz-yeterlilik arasında ise orta düzey pozitif ilişki bulmuştur. Bu sonuca göre, öğretmen öz-yeterlilik inancı düştükçe öğretmen merkezli anlayışa eğilimin; öz-yeterlilik inançları arttıkça öğrenci merkezli anlayışa eğilimin artacağı belirtilmektedir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007) çalışmasında, deneyimsel ve yaşantısal öğretim anlayışında olan öğretmen öz-yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kutluca (2018) öğretmen öz-yeterlilik inancı ile pedagojik inanç arasında orta düzey pozitif yönde ilişki olduğunu ve öz-yeterliliği yüksek olan öğretmen adaylarının pedagojik yaklaşımları daha iyi kullandıklarını belirtmiştir.

Öğretmen öz-yeterlilik alt boyutlarından “Sınıf Yönetimi”, “Öğrenci Katılımını Sağlama” ve “Eğitim Stratejileri Kullanımı” arasında yüksek düzey pozitif



yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Literatüre bakıldığında, Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) ve Alnaas (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, sınıf yönetimi, eğitim stratejileri kullanımı ve öğrenci katılımını sağlama alt boyutları arasında orta düzey pozitif ilişki bulunmuştur. Tufan (2016) ise yaptığı çalışmada, sınıf yönetimi, eğitim stratejileri kullanımı ve öğrenci katılımını sağlama alt boyutları arasında yüksek düzey pozitif ilişki bulmuştur. Bu araştırmanın sonucu ile mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuç, eğitim stratejileri kullanım öz-yeterliliği yüksek olan bir öğretmen adayının sınıf yönetimi ve öğrenci katılımını sağlama boyutunda da aynı düzeyde kendisini yeterli hissettiğini ve öğretmen adaylarına eğitim süreçleri boyunca kazandırılmak istenen yeterliliklerin ilişkili ve etkileşimli olduğunu göstermektedir.

Öğretmen öz-yeterlilik inancı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkiye bakıldığında, orta düzey ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, kendisinde yeterli bilgi ve beceri inancına sahip öğretmen adayları mesleklerine yönelik olumlu tutum sergileme eğilimindedir. Bir başka ifadeyle, mesleki anlamda kendini yeterli hisseden öğretmen adaylarının olumlu tutuma sahip olacağı, bu durumun ise sınıf içi uygulama ve davranışına yansıtacağı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında, mevcut çalışma ile benzerlik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. Çetinkaya (2007), Kaçar (2018), Karakuş (2017), Nakip (2015), Şahin ve Şahin (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, öz-yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında orta düzey pozitif yönde ilişki olduğu ve öz-yeterlilik inanç düzeyi yükselen adayların aynı zamanda tutum düzeylerinin de yükseldiği belirtilmektedir. Ayrıca, öz-yeterlilik inanç düzeyine göre öğretmen adaylarının kendilerine daha çok güvendiklerini ve öğretmenlik mesleğine daha olumlu baktıklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da artacağını söylenebilir. Diğer yandan, mevcut araştırma ile farklılık gösteren çalışmaların da olduğu görülmektedir. Eroğlu (2013), Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öz-yeterlilik inancı arasında pozitif yönde düşük düzey ilişki bulmuştur. Bunun sebebinin ise bazı branşlarda öz-yeterlilik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine tutum düzeyleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirtilmektedir. Gündüz ve Kumcağız (2018) yaptığı çalışmada, güzel sanatlar bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik

inanç düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında negatif düşük düzey ilişki bulunmuştur. Bu durumun ise, güzel sanatlar alanlarındaki öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce uygulama olanaklarının olmamasından kaynaklı olabileceği belirtilmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve pedagojik inanç alt boyutları arasında “Öğrenci Merkezli” alt boyut ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif orta düzey, “Öğretmen Merkezli” alt boyutta ise ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen merkezli anlayış ile tutum arasında ilişki olmaması, öğretmen merkezli anlayışı benimseyen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini hayat boyu öğrenme ve gelişim gösterme bağlamında görmediklerini, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yönden kendilerini mesleğin gerekliliklerine hazır hissetmediklerini ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sadece iş ve meslek kaygısı yönünde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan öğrenci merkezli anlayışa sahip öğretmenler ile mesleğe yönelik tutum arasındaki pozitif ilişki; öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde istenen yaklaşımı benimsedikleri, mesleği hayat boyu öğrenme anlayışında gördükleri, kişisel gelişimlerine önem verdikleri için öğretmenlik mesleğine kendilerini hazır hissettikleri ve mesleğe yönelik pozitif duygularının olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında ise herhangi benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Pedagojik inancın “Öğrenci Merkezli” alt boyutunun, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlilik inancı tarafından anlamlı şekilde yordandığı görülmektedir. Araştırma sonucuna göre; önem sıraları öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğrenci katılımını sağlama, eğitim stratejileri kullanımı ve sınıf yönetimi olan değişkenlerin “Öğrenci Merkezli” anlayış üzerindeki toplam varyansın %14 ünü açıklamaktadır. Bu sonuç, Bandura (1997), Pajares (1992) ve Ajzen'nin (2005) iddialarını destekler niteliktedir. Bandura (1997) doğrudan deneyimlerin, etkili inanç oluşturma yolu olduğunu belirtmektedir. Ajzen (2005) tutumların, bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeler sonucunda davranış haline geldiğini belirtmektedir. Pajares (1992) ise pedagojik inançların, deneyimler yoluyla gerçekleşen yaşantıların değerlendirmeye alınarak oluştuğu belirtmektedir. Bu açıklamalara göre pedagojik inanç anlayışı, deneyimlenen yaşantının olumlu ya da olumsuz değerlendirme süreci sonunda oluşmaktadır. Buradaki deneyimlenen yaşantı, öz-yeterlilik kaynağındaki doğrudan deneyimi ifade ederken; olumlu ya da olumsuz değerlendirme süreci ise

benimsenen tutumu ifade etmektedir. Bu araştırma sonucunda, hem teorik çerçevede kavramsallaştırılan iddialar doğrulanmış hem de pedagojik inanç, öz-yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun ilişkiye yönelik yapılacak araştırmaların yolu açılmıştır.

Sonuç olarak araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inanç düzeyleri yüksektir. Öz-yeterlilik inanç düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet ve sınıf düzeyi) göre farklılık göstermemektedir. Öğrenim görülen branş, internet kullanım süresi ve not ortalaması değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri olumlu ve yüksek seviyededir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen branş, internet kullanım süresi ve not ortalaması) göre bakıldığında farklılık gösterirken, sınıf düzeyi değişkenine göre fark tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri eğilimlerinin öğrenci merkezli anlayışta olmasına rağmen öğretmen merkezli anlayıştan vazgeçemedikleri yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen branş, not ortalaması) göre farklılık tespit edilmiştir. İnternet kullanım süresi ve sınıf düzeyine göre farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri pedagojik inanç sistemlerini yordayan bir faktördür. Bu bakımdan öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun arttırılması pedagojik inanç eğilimlerini etkileyen önemli bir unsur olarak görülmektedir.

## **5.6. Öneriler**

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmaya ilişkin öneriler ve gelecekteki araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

### **5.6.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler**

1. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının kendilerini mesleki anlamda donanımlı hissettiğini, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu duygular beslediğini ve çağın gerektirdiği şekilde öğrenci merkezli anlayışa eğilimli; ancak kararsız bir anlayışa sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim programlarını düzenleyen program geliştiricileri açısından önemli görülmelidir. Öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde aldıkları derslerin; adayların deneyimlemesine ve uygulamasına

izin verecek şekilde düzenlenmesi öğretmenlerin pedagojik inançlarının istenen çıktılara göre şekillenmesini ve öz-yeterlilik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin artmasını sağlayabilir.

2. Pedagojik inanç, öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun sınıf içi uygulamaları etkileyebileceği göz önüne alınarak, okul deneyimi dersine yönelik etkinliklerin üçüncü sınıftan itibaren başlatılarak öğretmen adaylarının deneyim ve uygulama süreçlerinin uzatılıp, mesleğe başladıklarında karşılaşacakları problemlerden haberdar olması ve daha fazla tecrübe kazanmaları sağlanabilir.
3. Öğretmen adaylarının internet kullanım süresi, onların mesleğe yönelik tutum, öz-yeterlilik inancı ve pedagojik inanç düzeylerine olumsuz yansıdığı için öğretmen adaylarına interneti, bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimsel ve kişisel gelişim amacıyla nasıl kullanacaklarını içeren ve farklı branşlar için farklı kullanım, yöntem ve teknikleri sağlayan bir eğitim süreci sunulması, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik, tutum ve pedagojik inanç düzeylerinin gelişmesine yardımcı olabilir.
4. Öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemlerinden öğrenci merkezli anlayışa eğilim düzeylerini arttırmak amacıyla teorilerden ziyade uygulamalı sınıf içi etkinliklere öncelik verilmeli, bununla birlikte öğretmen adaylarının teorileri kavraması ve uygulama sürecinde anlamlandırması ile öğrenci merkezli anlayışın tüm çerçeveden anlaşılması sağlanmalıdır. Böylelikle öğrenci merkezli anlayış ile ilişkili olan mesleğe yönelik tutum düzeyinin de artması sağlanabilir.
5. Araştırma sonuçları, dördüncü sınıfta staj uygulaması yapan öğretmen adayları ile üçüncü sınıfta staj uygulaması yapmamış öğretmen adayları arasında pedagojik inanç, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında bir farklılık oluşmadığını, staj uygulamasının istenen çıktıları sağlamadığını göstermektedir. Bu bakımdan, öğretmen adaylarının staj uygulamalarında gerçekleştirilen uygulamalarının daha denetimli ve kontrollü yapılması sağlanarak öğretmen adaylarında öğretmenlik anlamında fayda sağlanması ve değişim yaratması sağlanabilir.

### **5.6.2. Gelecekteki Araştırmalara İlişkin Öneriler**

1. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ile yapılan bu çalışma, birinci sınıftan son sınıfına kadar öğretmen adaylarının göstermiş olduğu pedagojik inanç, öğretmen öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik gösterdiği değişim incelenerek tekrar edilebilir.

2. Araştırma sadece nicel araştırma yöntemiyle yapıldığından, karma bir yöntemle öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamaları ile belirttikleri inançlar arasındaki ilişkiye bakılması daha net sonuç elde edilmesini sağlayabilir.
3. Araştırmaya, öğretmenliği tercih etme nedeni, ailede öğretmen olup olmaması, yaşanan yer, anne ve baba eğitim durumu, gelecekte öğretmenlik mesleğini icra etmek istediği kurum türü, gelir düzeyi, herhangi bir işte çalışıp çalışmadığı gibi farklı değişkenler eklenebilir.
4. Araştırmada internet kullanım süresi olarak adayların iletişimsel araçlar ile harcadıkları genel zamana bakıldığı için, amaçlı olarak internet kullanım süreleri araştırmaya dahil edilebilir.
5. Araştırma halihazırda çalışmakta olan öğretmenler ile tekrarlanabilir.
6. Pedagojik inanç sistemleri, öz-yeterlilik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların az olması sebebiyle için bu konuda çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Agcam, R. ve Babanoglu, P.M. (2016). An Investigation on EFL Teachers' Attitude toward Teaching Profession. *Higher Education Studies*, 6(3),21-31
- Ahmad, A. ve Sahak, R. (2009). Teacher-Student Attachment And Teachers' Attitudes Towards Work. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 55-72.
- Ajzen I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality And Behaviour*. (2. Basım). Berkshire: Open University Press.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 35-42
- Aksoy, E.M. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 197-212.
- Alnaas, R.S.M. (2017). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Öğretmen Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu
- Allen, Q.L. (2002). Teachers' Pedagogical Beliefs And the Standards for Foreign Language Learning. *Foreign Language Annal*, 35(5), 518-529
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. Murchison C (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (s. 798–844). Worcester, MA: Clark University Press

- Andronache, D., Bocoş, M., Bocoş, V., Macri, C. (2014). Attitude Towards Teaching Profession. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 142, 628-632.
- Aniruddha, C., Mondal, C. B. (2014). Attitude of Prospective Teachers towards Teaching Profession. *American Journal of Social Sciences*. 2(6), 120-125.
- Armor, D., Conroy-Osequera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Zellman, G. (1976). *Analysis Of The School Preferred Reading Programs In Selected Los Angeles Minority Schools*. Santa Monica: The Rand Corporation
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(1), 41-61
- Arslan, Ş. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnancı Kaynakları ve Öz Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Ashton, P. T., ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman. [https://openlibrary.org/books/OL3029126M/Making\\_a\\_difference](https://openlibrary.org/books/OL3029126M/Making_a_difference) adresinden 8.11.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Aslantürk, H. (2018). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Aydın, Ö., Tunca, N. ve Şahin, A.S. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretme Ve Öğrenme Anlayışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1331-1346.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin Türkiye Uyarlaması ve Epistemolojik İnançlar İle Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.

- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri Ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 235-252.
- Bağçeci, B., Yıldırım, İ., Kara, K., Keskinpalta, D. (2015). Pedagojik Formasyon ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 307-324.
- Bakırcı, Y. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Bakırcı, H. ve Günbatır, S.M.(2017). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(18), 543-563.
- Balcı, A. (2016). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimler Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84 (2), 191-215
- Bandura, A. (1986). From Thought to Action: Mechanism of Personal Agency. *New Zealand Journal Of Psychology*, 15(1), 1-17.
- Bandura, A. (1990). Perceived Self-Efficacy In The Exercise Of Personal Agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128-163.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory Of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Ramachaudran, V. S.(Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior* (s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise Of Personal And Collective Efficacy In Changing Societies. Bandura, A. (Ed.). *Self-efficacy in Changing Societies* (s.1-45) . New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise Of Control*. New York, W.H Freeman and Company.



- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2000). Control Of Human Behaviour: Mental Processes And Consciousness: Essays in Honor of the 60th Birthday of August Flammer. Perrig, J.W., Grob, A.(Eds.). *Self- Efficacy: Foundation of Agency* (s. 16-30). London: Psychology Press
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. Weiner, B.I. ve Craighead, E.W. (Eds.). *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (s. 1534-1536). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Bandura, A. (2011). A Social Cognitive perspective on Positive Psychology. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 7-20
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal Of Management*, 38(1), 9-44
- Bandura, A. (2019). *Applying Theory For Human Betterment*. Perspectives on Psychological Science, 14(1), 12–15
- Başarmak, U., Durmuş, A. (2014). Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterlik İnançları Ve Problemlili İnternet Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 49-67.
- Berkant, G., H. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17
- Block, J. (2008). Issues For Dsm-V: Internet Addiction. *American Journal Of Psychiatry*, 165(3), 306-307.
- Blömeke, S. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs: Definition and Operationalisation - Connections to Knowledge and Performance - Development and Change. *The Relationship Between Teacher Knowledge And Teacher Beliefs* (s. 15-37). Köning, J.(Ed.). Berlin: Waxmann Press.
- Bozkuş, K., Marulcu, İ. (2016). Öğretmen Adaylarına Göre Etkili Öğretmen Nitelikleri. 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye.

- Buldu, M. (2014). Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlanması Üzerine Bir Öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(204), 114-133.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Demirel, F., Çakmak, K.E. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ş. ve Çelik, C. (2018). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretme Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 327-339
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs As Determinants Of Job Satisfaction And Students' Academic Achievement: A Study At The School Level. *Journal Of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Chai, S.C. (2010). *Teachers' Epistemic Beliefs And Their Pedagogical Beliefs: A Qualitative Case Study Among Singaporean Teachers in The Context Of Ict-Supported Reforms*. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 128-139.
- Chaiklin, H. (2011). Attitudes, Behavior, and Social Practice. *The Journal of Sociology and Social Welfare*, 38(1), 31-53.
- Chan, K. W. ve Elliot, R. G. (2004). Relational Analysis Of Personal Epistemology And Conceptions About Teaching And Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Colomeischia, A.A., Colomeischia, T. (2014). Teachers' Attitudes towards Work in Relation with Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159, 615 – 619.

- Çapa, Y., Cakiroglu, J., ve Sarikaya, H. (2005). The Development And Validation Of A Turkish Version Of Teachers' Sense Of Efficacy Scale. *Egitim ve Bilim Dergisi*, 30 (137), 74-81
- Çetin, B., Şevgin, H. (2017). Eğitim Araştırmalarında Güç Analizi ve Bir Uygulama. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1462-1480.
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Alguları Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çobanoğlu, R.(2011). *Teacher Self-Efficacy And Teaching Beliefs As Predictors Of Curriculum Implementaion In Early Childhood Education*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde İnançlar-Tutumlar, Tutumların Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9 (12), 373-404.
- Dağlıoğlu, Ö. (2013). *An Investigation Of The Differences In Perceived Self-Efficacy And Pedagogical Beliefs Of Pre-Service English Teachers From Different Universities*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalioğlu, T., S., Adıgüzel, C., O. (2017). Öğretmen Adaylarının Olası Benlikleri, Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenliğe İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 487-496.
- Daştan, Ş. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davids, S. (2015). *The Relationship Between Self-Efficacy, Goal-Setting And Achievement Motivation Among Final Year Students At A Selected University In The Western Cape Province*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Western Cape University, Cape Town.

- DeMauro, A.A. ve Jennings, P.A. (2016). Pre-Service Teachers' Efficacy Beliefs And Emotional States. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 119-132.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Fen ve Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 110-122
- Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 96-111.
- Deng, F., Chai, C. S., Tsai, C. C., ve Lee, M. H. (2014). The Relationships Among Chinese Practicing Teachers' Epistemic Beliefs, Pedagogical Beliefs And Their Beliefs About The Use Of ICT. *Journal of Educational Technology and Society*, 17(2), 245–256.
- Doğan, K., Ö. (2014). *Mesleğe Yeni Başlayan Fen Öğretmenlerinin Pedagojik Ve Epistemolojik İnançları Ve Sınıf İçi Uygulamaları: Boylamsal Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, T., Çoban, E.A. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34, 153.
- Dolapcı, S. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları Ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Durmuşoğlu, M , Yanık, C , Akkoyunlu, B . (2009). Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (36) , 76-86.
- Eagly, A.H. (2007). The Advantages Of An Inclusive Definition Of Attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.
- Egwu, O.S.(2015). Attitude of Students Towards Teaching Profession In Nigeria: Implications for Education Development. *Journal Of Education and Practice*, 6(29), 21-25.

- Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Englehart, J. M. (2009). Teacher–Student Interaction .Saha, L.J., Dworkin, A.G. (Eds.).*International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, (s. 711–722). New York: Springer.
- Erbay, Ş., Beydoğan, Ö. H. (2017). Eğitimcilerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 246-260
- Erdem, Rıza, A. (2013). *Öğretmen Yetiştirmenin Bugünü ve Geleceği: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Eren, H. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, C. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özyeterlilikleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Erol, M., Temizer, A., D. (2016). Eyleme Geçiren Bir Katalizör “Öz Yeterlilik Algısı”: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(4), 711-723
- Erseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11, 63-80.
- Erten, S. (2002). Planlanmış Davranış Teorisi İle Uygulamalı Öğretim Metodu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* , 19 (2) , 217-233.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier In Our Quest For Technology İntegration. *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 25-39
- Ertmer, P.A., Newby, T. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43–71.

- Ertok K., N. (2011). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fackler, S. ve Malmberg, L. E. (2016). Teachers' Self-Efficacy İn 14 OECD Countries: Teacher, Student Group, School And Leadership Effects. *Teaching and Teacher Education*, 56. 185-195
- Flammer, A. (2015). Self-Efficacy. In Wright, J.D. (Ed.). *International Encyclopedia of the Social ve Behavioral Sciences* (2. Baskı), (s. 504-508) Oxford: Elsevier.
- Fives, H. (2003). *Exploring The Relationships Of Teachers' Efficacy, Knowledge And Pedagogical Beliefs: A Multimethod Study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Maryland University, Washington.
- García-Santillán, A., Moreno, E., Castro, J., Zamudio, J. ve Garduño, J. (2012). Cognitive, Affective And Behavioral Components That Explain Attitude Toward Statistics. *Journal of Mathematics Research*, 4(5), 8-16.
- Gazioğlu, Ö. (2018). *Öğretmenlerin Öğrenen Merkezli Öğretimde Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Atıfsal Akıl Yürütmeleri ve Pedagojik İnançları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gencel, İ. E. (2013). *Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-Abd Karşılaştırılması*. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 635-648.
- Gerem, Ç., T. (2019). *Descriptive Analysis Of The Interplay Between English Teachers' Pedagogic Beliefs And Their Reflections On Instructional Practices In English Grammar Teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Glassman, R.L. ve Albaraccin, D. (2006). Forming Attitudes That Predict Future Behavior: A MetaAnalysis of the Attitude-Behavior Relation. *Psychol Bull*, 132 (5), 778-822.

- Goulao, F., M. (2014). The Relationship Between Self-Efficacy And Academic Achievement in Adults' Learners. *Athens of Journal of Education*, 1(3), 237-246.
- Gökaydın, N. (2002). Çağdaş Eğitime Bakış. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli Egitim Dergisi/153-154/gokaydin.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/gokaydin.htm) adresinden 25.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Gökçe, A. (2019). *Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gökçe, F., Sezer, O. G. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları\* (Uludağ Üniversitesi Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Guo, Y., Justice, M. L., Sawyer, B., Tompkins, V. (2011). Exploring Factors Related To Preschool Teachers' Self-Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968.
- Guo, Y., Piasta, B. S., Justice, M. L., Kaderavek, N. J. (2010). Relations Among Preschool Teachers' Self-efficacy, Classroom Quality, and Children's Language and Literacy Gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1094-1103.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391,
- Güneyli, A. ve Aslan, C. (2009). Evaluation Of Turkish Prospective Teachers' Attitudes Towards Teaching Profession (Near East University Case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 313-319.
- Güngör, C. (2019). *Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gündüz, Y. ve Kumcağız, H. (2018). Güzel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Karşı

Tutumlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1514-1533

Harthy, A.H.S.S., Jamuluddin, S., Abedalaziz, A.N. (2013). Teachers' Attitudes And Performance: An Analysis Of Effects Due To Teaching Experience. *International Interdisciplinary Journal Of Education*, 2(9), 888-893.

Hassan, U. M., Akbar, A. R. (2019). Effect of Teachers' Self-Efficacy on Students' Academic Achievements: Case of Male Public Sector Secondary Schools. *Journals Of Research In Social Sciences*.7(2), 58-68.

Hudson, P., ve Hudson, S. (2008). Changing Preservice Teachers' Attitudes for Teaching in Rural Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 67-77.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim* (5.Baskı), Ankara: Beykent Üniversitesi Yayınları.

İşseveroğlu, E. (2019). *Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Jain, V. (2014). 3D Model Of Attitude. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3(3),1-12.

Jhangiani, R. ve Tarry, H. (2014). Principles of Social Psychology – 1st International Edition. Victoria, B.C.: BCcampus. <https://opentextbc.ca/socialpsychology/> adresinden 18.05.2020 tarihinde edinilmiştir.

Kaçar, R. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ve Öz-Yeterlik Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kahraman, S., Yılmaz, A.Z., Bayrak, R. Ve Günes, K. (2013). Investigation Of Pre-Service Science Teachers' Self-Efficacy Beliefs Of Science Teaching. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 136 (2014), 501-505.

Kahyaoğlu, M. Ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.



- Kalaycı, N. (2014). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimi Ve Öğrenme Sürecine Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karacaoğlu, C.Ö. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karakaya, İ. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Tanrıoğen, A.(Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(135), 1-10.
- Karakuş, İ. (2017). *Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Karatekin, K., Merey, Z., Keçe, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 70-96.
- Kartal, T., Afacan, Ö. (2012). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.
- Kaşkaya, A. (2013). *Okul ve Öğretmen İçerikli Sinema Filmlerinin Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançları ve Eleştirel Yansıtma Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katz, D. (1960). The Functional Approach To The Study Of Attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163 - 204.
- Kazempour, M. ve Sadler, T. D. (2015). Pre-Service Teachers' Science Beliefs, Attitudes, And Self-Efficacy: A Multi-Case Study. *Teaching Education*, 26(3), 247-271.

- Khader, F. R., (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1),73-92.
- Khalid,A., Azeem, M. (2012). Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 170-177.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa Güvenirlik Katsayısı. *Journal Of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kim, R. K. (2018). The Relationship Between Teacher Efficacy And Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Social Behaviour and Personality*, 46(4), 529-540.
- Klassen, M. R., Tze, M.C. V. (2014). Teachers' Self- Efficacy, Personality And Teaching Effectiveness: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Kutluca, Y., A. (2018). Öğretmen Öz-Yeterliğinin Motivasyon ve Epistemolojik ve Pedagojik İnanç Sistemleri Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 175-192.
- Külekçi, G.(2011). A Study On Pre-Service English Teachers' Self - Efficacy Beliefs Depending On Some Variables. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 3(1), 245-260.
- Maddux, E.J.,Gosselin, J.T. (2012). Self Efficacy. Leary, M. R.,Tangney, P. J.(Eds.). *Handbook of Self and Identity* (2. Baskı), (s. 198-224). New York: The Guildford Press.
- Maio, G. R., ve Haddock, G. (2010). *The Psychology Of Attitudes And Attitude Change*. London, U. K.: Sage Publications.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B., ve Çıkar, İ. (2017). Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Anlayışları İle Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 272-285.
- Mihaela, V., Oana, A. B. (2014). (When) Teachers' Pedagogical Beliefs Are Changing?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 180, 1001-1006.

- Mumcu, Y.H. ve Usta, D.N.(2014). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutumları. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3), 44-55.
- Nakip, C. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- OECD (2018). What 15-year-old students in Turkey know and can do. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_TUR.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf) adresinden 03.02.2020 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From Talis, Teaching and Learning International Survey, <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> adresinden 04.01.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Ocak, G., Ocak, İ. ve Kalender, K.D.M. (2017). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerler ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları. *Değerler eğitimi Dergisi*, 9(22), 130-160.
- Ojo, J.O. (2018). Teachers' Professional Attitudes and Students' Academic Performance in Secondary Schools in Ilorin Metropolis of Kwara State. *Journal Of Education Policy*. <http://nau.edu/COE/eJournal/> adresinden 23.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Omolara,R.S., Adebukola,R.O. (2015). Teachers' Attitudes: A Great Influence on Teaching and Learning of Social Studies. *Journal of Law, Policy and Globalization*, 42, 131-137.
- Özdener, N. ve Cüre, F.(2008). Öğretmenlerin Bilgi Ve İletişim Teknolojileri (Bit) Uygulama Başarıları ve Bit'e Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 41-53.
- Özcan, C., (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlik İnançları Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle İlköğretim Bölümlerinin

*Karşılaştırılması.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.*

Özer, N., Beycioğlu, K. (2010). The Relationship Between Teacher Professional Development and Burnout. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2(2), 4928-4932.

Özkan, Y. (2017). *Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.*

Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri.*Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 200,5-27

Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review Of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, And Achievement In Writing: A Review Of The Literature. *Reading And Writing Quarterly*, 19, 139-158.

Parlar, H. ve Cansoy, R. (2016). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bir Yordayıcısı Olarak Bireysel Değerler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 125-141.

Pehlivan, B.K. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.

Pendergast, D., Garvis, S., ve Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-57.

Perez, E. D., ve Ye, Y. (2013). The Relationship Between Mathematics Self-Efficacy And Mathematics Achievement Of Mathayomsuka Students In The English Program Of St. Joseph Bangna School. *The Scholar*, 5(2), 82-92. <http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/Scholar/article/view/28> adresinden 28.12.2019 tarihinde edinilmiştir.

Plessis, A. (2016). Student-Teachers' Pedagogical Beliefs: Learner-Centred Or Teacher-centred When Using Ict In The Science Classroom?. *Journal Of Baltic Science Education*, 15(2), 140-158.

- Rahman, S.A. (2018). Teachers' Self-Efficacy, Job Satisfaction and Job Stres in the United Arab Emirates. *International Journal of Research in Teacher Education*, 9(4), 56-70
- Raths, J. (2001). Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 1-10.
- Redmond, B. F. (2015). *Self-Efficacy and Social Cognitive Theory*. <https://wikispaces.psu.edu/display/PSYCH484/7.+Self-Efficacy+and+Social+Cognitive+Theories> adresinden 29.11.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Rodriguez, S., Rigueiro, B., Blas, R., Valle, A., Pinero, I., Cerezo, R. (2014). Teacher Self-Efficacy And Its Relationship With Students' Affective And Motivational Variables in Higher Education. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 107-120.
- Sağlam, Ç.A. (2008). Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69
- Schunk, D. H., Dibenetto, K. M. (2016). Self-Efficacy Theory In Education. Wentzel, R.K. ve Miele, D.B(Eds.).*Handbook Of Motivation At School*, (s. 34-54). London: Routledge Press.
- Schunk, D.H., Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self- Efficacy. Wigfield, A. ve Eccles, J.(Eds.). *Development Of Achievement Motivation* (s. 15-31). San Diego: Academic Press.
- Schunk, H. D., Pajares, F. (2009). Self Efficacy Theory.*Handbook Of Movation at School*. Wentzel, R. K. ve Wigfield, A.(Eds.). New York: Routledge Press.
- Schwab, S. (2019). Teachers' Student-Specific Self-Efficacy in Relation To Teacher And Student Variables.*Educational Psychology*, 39(1), 4-18
- Schwarz, N. (2007).Attitude Construcioon: Evaluation In Context.Social Cognition, 25(5), 638-656
- Schwarz,N. ve Bohner,G. (2001).The construction of attitudes. In A.Tesser ve N. Schwarz (Eds.).Blackwell Handbook of social psychology: *Intraindividual processes* (ss. 436–457). Malden, MA: Blackwell Publishers.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (25.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağci, E. ve Üstündağ, T. (2009). Elementary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs: A Turkish Case. *Humanity And Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.
- Shahzad, K., Naureen, S. (2017). Impact of Teacher Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 48-72.
- Sheridan, L. (2016). Examining Changes In Pre-Service Teachers' Beliefs Of Pedagogy. *Australian Journal Of Teacher Education*, 41 (3), 1-20.
- Sivri, H. Ve Balcı, E. (2015). Pre-Service Teachers' Classroom Management Self-Efficacy Beliefs. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 7(4), 37-50.
- Skaalvik, M. E., Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy And Perceived Autonomy: Relations With Teacher Engagement, Job Satisfaction, And Emotional Exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology ve Marketing*, 114 (1), 68-77.
- Soysal Y., Radmard S., ve Kutluca A. Y., (2018). Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeğinin Uygulamalı Olarak Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 626-642.
- Sönmez, V., Alacapınar, G.F. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Stewart, T., A. (1997). *Entelektüel Sermaye, Kuruluşların Yeni Zengiliği* (Çev .Elhüseyni, N.). İstanbul : Mess yayınevi
- Stronge, H., J. ve Hindman, L., J. (2003). Hiring the Best Teachers. *Educational Leadership Journal*, 60(8), 48-52.
- Swain, K.D., Nordness, P.D. ve Leader-Janssen, E.M. (2012) Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75-81.

- Şahin, C., Şahin, S. (2017). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Öz-Yeterlik İnançları ve Öğrenciyi Tanıma Düzeyleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 224-238.
- Şahin, M., Söylemez, E. Y., Koç, D. Y. (2016). Planlanmış Davranış Teorisi Çerçevesinde Aile İşletmelerinde Kurumsallaşma Sürecinin İrdelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4) 451-457.
- Şendurur, E. (2018). The Pedagogical Beliefs and Instructional Design Practices: Pre-Service IT Teachers' Case. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 59-80.
- Taskin, Ç. (2018). Effects Of Active Learning Environments Supported With Self-And Peer Assessment On Pre-Service Teachers' Pedagogical And Self-Efficacy Beliefs. *AsiaPacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 421-440.
- Teke,A., Özkılıç, R. (2016). Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı Sosyal Ağ Ve İnternet Kullanma Öz-Yeterlik Algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 303-323.
- Terzi, A. R. ve Tezci E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tezci, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S. ve Mehmeti, F., (2017). Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Öğretim Anlayışları Üzerine Bir Analiz. *Education Sciences*, 12(3), 163-176.
- Tondeur, J., Braak, V.J., Ertmer, A.P., Leftwich, O. A. (2016). Understanding The Relationship Between Teachers' Pedagogical Beliefs And Technology Use In Education: A Systematic Review Of Qualitative Evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65, 555-575.
- Tosun, T. (2000). The Beliefs Of Preservice Elementary Teachers Toward Science And Science Education. *School Science and Mathematics*, 100, 374-379.
- Tschannen-Moran, M., Johnson, D. (2011). Exploring Literacy Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Potential Sources at Play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761.

- Tschannen-Moran, M., McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202 - 248.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2007). The Differential Antecedents Of Self-Efficacy Beliefs Of Novice And Experienced Teachers. *Teacher and Teaching Education*, 23, 944-956
- Tufan, Z. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Özyeterlilikleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turgut, M.(2013). Academic Self – Efficacy Beliefs Of Undergraduate Mathematics Education Students. *Acta Didactica Napocensia*, 6(1), 33-40.
- Turner, J. C., Christensen, A., Meyer, K.D. (2009). Teacher–Student Interaction. Saha, L.J. ve Dworkin, A.G. (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, (s. 711–722). New York: Springer.
- Tutar, H. (2016). *Sosyal Psikoloji: Kavramlar ve Kuramlar* (3. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Türkoğlu, E. M., Cansoy, R., Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772.
- Uddin, E. (2014). Teachers' Pedagogical Belief and its Reflection on the Practice in Teaching Writing in EFL Tertiary Context in Bangladesh. *Journal Of Education And Practice*, 5(29), 116-129.
- Ulug, M., Özden, S.M., Eryılmaz, A. (2011). The Effects Of Teachers' Attitudes On Students' Personality And Performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 738-742.



- Urton, K., Wilbert, J., Henneman, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Usher, L. E., Pajares, F. (2008a). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Usher, L. E., Pajares, F. (2008b). Self-Efficacy For Self-Regulated Learning: A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.
- Uyanık, G. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Boylamsal Bir Araştırma. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 196-206.
- Ünver, G., Bümen, T.N., ve Başbay, M. (2008). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: Boylamsal Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Yönetimi*, 12 (45) ,109-127.
- Villardon, L., Achurra, C. (2012). Teacher' Self-Efficacy And Student Learning. *The European Journal of Social ve Behavioural Sciences*, 3(3), 366-383.
- Wentzel, R. K. (2009). Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. *Handbook Of Motivation at School* (s. 665-682). Wentzel, R. K. ve Wigfield, A.(Eds.). New York: Routledge Press.
- Wong, S. S. (2016). Development Of Teacher Beliefs Through Online Instruction: A One-Year Study Of Middle School Science And Mathematics Teachers' Beliefs About Teaching And Learning. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 2(1), 21-32.
- Woolfolk- Hoy, A., Spero, B.R. (2005). Changes in Teacher Efficacy During Early Years Of Teaching: A Comparison Of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

- Woolley, L.S., Benjamin, J.W., Woolley, W. A. (2004). Construct Validity Of A Self-Report Measure Of Teacher Beliefs Related To Constructivist And Traditional Approaches To Teaching And Learning. *Educational and Psychological Measurement*, 24(2), 319-331.
- Yaralı, D. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 14(4), 2869-2887.
- Yazar, T. (2018). Öğretmenliğin Mesleki Değerleri ve Etik. Ergün, M., Karabacak, N., Korkmaz, İ., Küçük, M.(Eds.). *Öğretmenlik Mesleğinin Değerleri*, (159-178 ss.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Yazçayır, N., Oktar, İ. (2008). Öğrencilere göre Etkili Öğretmenin Özellikleri .Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/180.pdf](http://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/180.pdf) adresinden 12.02.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yener, D., Yılmaz M. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Anlayışları Ve Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 1016-1038.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz -Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 11(39), 36-58.
- Yenilmez, K. Ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlilik Algıları. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 12(45), 88-104.
- Yetim, Azmi, A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, S. ve Bahar, H.H.(2008). Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin İnternete Karşı Tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 653-663.
- Yıldızlı, H., Saban, A., Baştuğ, M. (2017). Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Anlayışları, Öğretme Motivasyonları ve Öğrenci Başarısı Üzerine Yapısal

Eşitlik Modellemesi. Demirel, Ö., Dinçer, S.(Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı* (s.209-224). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yılmaz, D. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnançları İle Matematik Ve İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterlik İnançları*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Yılmaz, M., Bayraktar, R. ve Gökkurt-Özdemir, B. (2017). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *JRES*, 4(2), 50-58.

YÖK. (2018). Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. <https://oygm.meb.gov.tr/www/uygulama-ogrencilerinin-mill-egitim-bakanligina-bagli-egitim-ogretim-kurumlarinda-yapacaklari-ogretmenlik-uygulamasina-iliskin-yonerge/icerik/668> adresinden 14.11.2019 tarihinde edinilmiştir.

Zerbe, J. R. (2018). *Teacher Self-Efficacy Development In An International School In The Dominican Republic*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Montana State University, Bozeman, Montana.

Zimmerman, B.J. (1995). Self-Efficacy And Educational Development. Bandura, A.(Editör). *Self-Efficacy in Changing Societies*, (s. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

## EKLER

### EK-1. Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği

Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği		Yetersiz		Çok az Yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Etkili öğretim, öğrencileri sınıf- içi aktivitelere ve tartışmalara dâhil etmektir	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz ?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK-1 Devamı										
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Sınıfta öğretmenin daha fazla konuşması iyi bir öğretimin yapıldığı anlamına gelir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK-1 Devamı										
15	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**EK-1 Devamı**

23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9



## EK-2. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği

### Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve öğretmenler tarafından dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurulmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Bir öğretmenin en önemli rolü öğrencilere bilgi aktarmaktır.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Öğrenme, daha çok öğrendiklerimiz üzerinde alıştırmaya yaparak gerçekleşir.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Ders sırasında öğrencileri oturdukları sırada tutmak ve onların ders kitabına bağlı kalmalarını sağlamak önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Ders sırasında öğretmenler, öğrencileri kontrol edebiliyor olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Etkili öğretim, öğrencileri sınıf-içi aktivitelere ve tartışmalara dâhil etmektir	( )	( )	( )	( )	( )
7	Öğretmek, öğretmenin bilgiyi basit bir şekilde anlatması, sunması ve açıklamasıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Daha sonra hatırlayabildiğim şeyleri gerçekten öğrenmişim demektir.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Sınıfta öğretmenin daha fazla konuşması iyi bir öğretimin yapıldığı anlamına gelir.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Öğrencilerin sınıfta kontrol altında tutulmaları için sürekli uyarılmaları gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )



<b>EK-2 Devamı</b>						
11	Sınıfta öğretmenler öğrencilere fikirlerini ifade edebilmeleri için fırsat vermelidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Öğrenme, öğretmenin öğrettiği bir şeyin hatırlanmasıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Öğretmenin temel görevleri; öğrencilere bilgi aktarmak, alıştırmaya ödevleri vermek ve aktarılan bilgileri hatırlayıp hatırlayamadıklarını sınamaktır.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Öğrenme, bilginin mümkün olduğunca içselleştirilmesidir	( )	( )	( )	( )	( )
15	İyi öğrenciler, sınıfta sessizce durur ve öğretmenin söylediklerini yerine getirir.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Etkili öğretimin yapıldığı sınıflarda, öğrencileri düşünmeye ve sosyal etkileşime yönlendiren, özgür ve demokratik bir ortam vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Geleneksel ders anlatımı, en kısa sürede daha fazla bilgi aktarmaya olanak sağladığı için en iyi yöntemdir.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Her öğrenci değerli olduğu için bireysel özelliklerine göre düzenlenmiş bir öğretime ihtiyaç duyar.	( )	( )	( )	( )	( )
19	İyi öğretmenler, öğrencileri sorulara verdikleri cevaplar üzerine tekrar düşünmeye yönlendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Öğretimin genel amacı öğrencilere bilgi aktarmaktan ziyade, onların kendi öğrenme deneyimleri aracılığıyla bilgileri yeniden oluşturmasını sağlamaktır	( )	( )	( )	( )	( )
21	En iyi öğretmen, sınıfta otorite sahibi olandır.	( )	( )	( )	( )	( )

<b>EK-2 Devamı</b>						
22	Öğretimin amaçları ve öğrencilerin beklentileri, öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Öğretme, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye teşvik etmekle birlikte, onlara doğru ve eksiksiz bilgi vermektir.	( )	( )	( )	( )	( )
24	Bir öğretmenin görevi, derste yanlış cevap veren bir öğrenciyi anında düzeltmek yerine, ona kendi yanışını bulma fırsatı vermektir.	( )	( )	( )	( )	( )
25	En basit tanımıyla öğretmeyi öğrenmek, öğretim üyelerinin fikirlerini sorgulamadan uygulamaktır.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Öğrenciler kontrol edilmediği sürece öğrenme gerçekleşemez.	( )	( )	( )	( )	( )
27	İyi öğretmenler her zaman öğrencilerine önemli olduklarını hissettirirler.	( )	( )	( )	( )	( )
28	Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları gözetebilecek derecede esnek olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
29	Bir öğretmenin öğrencilerinin duygularını öğretim sırasında dikkate alması önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
30	Öğrenme, ders sırasında öğrencilerin fikirlerini açıklamaları, tartışmaları ve bilgiyi keşfetmeleri için fırsatlara sahip olmaları anlamına gelir	( )	( )	( )	( )	( )

**EK-3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği**

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Öğretmen olmayı kendime yakıştırmıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Tekrar bir meslek tercihimde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan memnunum.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

<b>EK-3 Devamı</b>						
17	Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
18	İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
24	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.	( )	( )	( )	( )	( )
25	Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.	( )	( )	( )	( )	( )
27	Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
28	Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
29	Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını bilerek ve isteyerek seçtim.	( )	( )	( )	( )	( )
30	Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
31	Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
32	Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam.	( )	( )	( )	( )	( )
33	Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

## EK-3 Devamı

34	Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor.	( )	( )	( )	( )	( )
----	--	-----	-----	-----	-----	-----

## EK-4. Ölçek Kullanım İzinleri

öğretmen öz-yeterlilik ölçeği Gelen Kutusu x ✕ 🖨 📧

**Cihan Coskun** <medusaklan2@gmail.com> 17 Eki 2019 Per 11:26 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: capa ▼  
Hocam merhaba, Balıkesir üniversitesi EÖP tez aşamasında öğrenciyim, araştırmalarım sonucunda araştırmamda kullanabileceğim en verimli ölçek olduğuna karar verdiğim ölçeğinizi izniniz halinde kullanmak istiyorum.- Teşekkür ederim, iyi çalışmalar dilerim.

**capa@metu.edu.tr** 17 Eki 2019 Per 13:29 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: ben ▼  
Merhaba,  
Taraflımızdan Türkçeye adapte edilen "Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği"ni kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur.  
Ölçekle ilgili bilgiye <https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/> adresinden ulaşabilirsiniz.  
İyi çalışmalar dilerim.  
**Yesim Capa Aydın**  
-----  
Doc. Dr. **Yesim Capa Aydın**

Pedagojik inanç sistemi ölçeği Gelen Kutusu x ✕ 🖨 📧

**Cihan Coskun** <medusaklan2@gmail.com> 26 Haz 2019 Çar 18:28 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: yilmazsoysal ▼  
hocam merhaba, iyi günler dilerim, ismim : Cihan Çoşkun, balıkesir üniversitesi eğitim ve öğretim programlarında yüksek lisans öğrencisiyim ve tez dönemindeyim, araştırmalarım sonucunda ilgimi çeken pedagojik inanç sistemine ait ölçeğinizi gördüm ve yapacağım çalışmada kullanmak istiyorum, izniniz için geri dönüşünüzü bekliyorum. -Teşekkürler, iyi çalışmalar dilerim.

**Yılmaz SOYSAL** <yilmazsoysal@aydin.edu.tr> 1 Tem 2019 Pzt 08:45 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: Somayyeh, Ali, ben ▼  
Cihan merhaba, ölçeği kullanabilirsin, tek ricamız çalışmalarından ; çıkan yayınlarından bizi haberdar etmendir. İyi dileklerle.  
Yılmaz **SOYSAL** /PhD

ölçek Gelen Kutusu x ✕ 🖨 📧

**Cihan Coskun** <medusaklan2@gmail.com> 28 Eyl 2019 Cmt 10:39 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: mehmet.ustuner ▼  
hocam merhaba iyi günler, Balıkesir üniversitesi EÖP tez aşamasındayım ve çalışmamda öğretmen adayları mesleki tutum ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum, araştırmalarım sonucunda ölçeğinizin anket haline ulaşamadım izin vermeniz halinde, anket halini göndermenizi rica ediyorum. İyi çalışmalar dilerim

**MEHMET ÜSTÜNER** <mustuneraydin@gmail.com> 29 Eyl 2019 Paz 18:09 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: ben ▼  
Sayın COŞKUN, bahsi geçen ölçeği (öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği) yapacağınız araştırmada kullanmanızda tarafımdan bir sakınca görülmemektedir, kullanabilirsiniz, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim, hoşçakalın.