



**SINIF VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM
İLKE VE YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK
ALGILARI**

MEHMET ALİ TÜRKKÖSE

**Yüksek Lisans Tezi
Sınıf Eğitimi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Doç. Dr. Mehmet ELBAN
(2019)
(Her Hakkı Saklıdır)**

**T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİNE
İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK ALGILARI**

**(Class and Branch Teachers Teaching Principal and Methods Regarding Self
Sufficiency Perceptions)**

Yüksek Lisans Tezi

Mehmet Ali TÜRKKÖSE

Danışman: Doç. Dr. Mehmet ELBAN

**Bayburt
Haziran, 2019**

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

..... Doc. Dr. Mehmet ELBAN danışmanlığında, 15.21.04.016
numaralı Mehmet Ali TÜRKÜKÖKSÜ tarafından hazırlanan
"..... Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin öz-yeterlik
Algıları....." adlı bu çalışma 02.09.2019..... tarihinde aşağıdaki jüri
tarafından Temel Eğitim..... Anabilim Dalı,
..... Sınıf Eğitimi..... Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÜNLÜ

İmza:

Jüri Üyesi : Doc. Dr. Mehmet ELBAN

İmza:

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Ufuk TO'NAN

İmza:

Bu tezin Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.....

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemlerine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

02/01/2019

Mehmet Ali TÜRKKÖSE

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca karşılaştığım her durumda beni yüreklendiren, teşvik eden; araştırmamın tüm evrelerinde benden özverisini, desteğini, görüşlerini esirgemeyen ve hayatımda her zaman özel bir yeri olan kıymetli danışmanım, değerli hocam Sayın Doç. Dr. Mehmet ELBAN' a çok teşekkür ediyorum.

Yüksek Lisans eğitimim süresince bilgisiyle ve alçak gönüllüğüyle benden yardımlarını esirgemeyen çok değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ufuk TÖMAN' a çok teşekkür ederim

Tez aşamasında benden yardımlarını ve kıymetli görüşlerini esirgemeyen değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÜNLÜ' ye çok teşekkür ederim.

Mütevazı kişiliği ve bilgisiyle yardımlarını benden esirgemeyen her aradığımda ulaşabildiğim değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Turgay KABAK' a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte beni destekleriyle çok mutlu eden ve olağanüstü sabrıyla hep yanımda olan sevgili eşim Özden TÜRKKÖSE' ye çok teşekkür ederim.

Bu zamana kadar benim bu seviyeye gelmemde çok büyük bir payı olan değerli aileme çok teşekkür ederim.

Öz
YÜKSEK LİSANS TEZİ
SINIF VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİNE
İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK ALGILARI

Mehmet Ali TÜRKKÖSE

Haziran 2019, 65 sayfa

Bu araştırmanın amacı, branş ve sınıf öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemektir. Bu araştırma tarama (survey) modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 yılları arasında Erzurum ili Aşkale ilçesinde görev yapan 330 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı; öğretmen ve öğretmen adayları için geliştirilen ‘Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz-Yeterlik Ölçeği’dir. Verilerin analizinde ise, t-testi, ANOVA testinden faydalanılmıştır. Anlamlılık düzeyi tüm analizler için .05 olarak alınmıştır.

Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri öz-yeterlik düzeyleri, temel kavramlar bilgisi, öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi ve planlama bilgisi alt boyutlarında ortancanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Program geliştirme süreci bilgisi, öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi alt boyutlarında ise ortalamanın altında olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri öz-yeterlik düzeyleri ile “cinsiyet”, “branş”, “eğitim düzeyleri”, “görev yaptıkları okul kademesi”, ve “mezun oldukları fakülte”, “hizmet içi eğitim alıp almama”, “Öğretim ilke ve yöntemleri dersini lisansta alıp almama durumları”, arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri öz-yeterlik düzeyleri ile “kıdemleri” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim, öğretim ilke ve yöntemleri, öz-yeterlik ölçeği

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

(CLASS AND BRANCH TEACHERS TEACHING PRINCIPAL AND METHODS REGARDING SELF SUFFICIENCY PERCEPTIONS)

Mehmet Ali TÜRKKÖSE

June 2019, 65 pages

The aim of this study is to determine the self-efficacy perceptions of branch and classroom teachers about teaching principles and methods. This research is a survey model. The research consists of 330 class and branch teachers working in Aşkale district of Erzurum between 2017-2018. Data collection tool; It is the ilke teaching Principles and methods course self-efficacy scale sek developed by Sekvan KUZU for teachers and prospective teachers. In the analysis of the data, t-test and ANOVA test were used. Significance level was taken as .05 for all analyzes.

At the end of the study, it was determined that the teachers were above the median in terms of their self-efficacy levels of knowledge of basic concepts, knowledge of teaching and learning approaches and planning knowledge. It was found that the sub-dimensions of knowledge of program development process were lower than the mean. "Gender", "branch" "education level", "school level they're working at", faculty they graduated from", "whether or not to take the course", there was no statistically significant difference. There was no statistical difference among all these situations. There was a statistically significant difference between teachers self-efficacy levels and their seniority.

Key Words: Teaching, teaching principles and methods, self efficacy scale

İÇİNDEKİLER

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR ve SİMGELER DİZİNİ.....	ix
GİRİŞ	1
Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	3
Araştırma Sınırlılıkları.....	3
Varsayımlar.....	4
Terim ve Tanımları.....	4
KURAMSAL ÇERÇEVE ve ALAN YAZIN DERLEME	5
Öz-Yeterlik.....	5
Sosyal Öğrenme Kuramı.....	5
Öz-Yeterlik İnancının Kaynakları.....	5
Bireyin Kendi Deneyimleri.....	6
Sosyal Modeller.....	6
Sözel İkna.....	7
Psikolojik Durum.....	7
Öz-Yeterliğin Önemi.....	7
Öğretmen Öz Yeterliği.....	7
Öğretim Stratejileri.....	9
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	10
Keşfetme (Buluş) Yoluyla Öğretme Stratejisi.....	10

Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretme Stratejisi	11
Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri	11
Anlatım Yöntemi	11
Soru Cevap Yöntemi	11
Problem Çözme Yöntemi	12
Gösterip Yöntemi	12
Örnek Olay Yöntemi	12
Tartışma Yöntemi	12
Proje.....	13
Beyin Fırtınası	13
Gezi-Gözlem.....	13
Rol Oynama (Dramatizasyon)	14
Bilgisayar Destekli Öğretim	14
Benzetim.....	14
Öğretmenin Öz-Yeterlik Algısının Gelişmesinde Pedagojik Yeterliliğin Önemi	14
Milli Eğitimin Temel Yapısı ve Eğitim Öğretim Programının Öğretmen Öz-Yeterliliğiyle İlişkisi	15
Öz-Yeterliliğin Eğitimle İlişkisine Dair Türk Düşünürlerin Görüşleri	18
Geçmişten Günümüze Öğretmen Yetiştirmede Öz-Yeterliliğin Önemi.....	20
Alan Yazın Derlemesi	26
Yurt İçi Alan Yazın Derlemesi.....	26
Yurt Dışı Alan Yazın Derlemesi	28
YÖNTEM	29
Araştırmanın Modeli	29
Evren ve Örneklem.....	29
Veri Toplama Araçları.....	30
Süreç /Uygulama	31
Veri Analizi	31

Geçerlik ve Güvenirlik	32
Araştırmacının Rolü	32
BULGULAR	33
Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları).....	33
Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Cinsiyete Göre Farklılaşması	34
Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Branşlarına Göre Farklılaşması..	36
Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşması.....	37
Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Mezun Oldukları Fakülteye Göre Farklılaşması.....	38
Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Öğretim İlke Ve Yöntemleri Hizmet İçi Kurslarına Katımlarına Göre Farklılaşması.....	39
Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Öğretim İlke Ve Yöntemleri Dersi Yalnızca Lisansta Almalarına Göre Farklılaşması	40
Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Görev Süresine Göre Farklılaşması.....	41
Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Görev Yaptığı Eğitim Kademesine Göre Farklılaşması.....	43
SONUÇ ve TARTIŞMA	45
ÖNERİLER	50
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	50
Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	50
KAYNAKÇA	52
EKLER	60
ÖZGEÇMİŞ	65

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	8
Tablo 2. 1900'de Taşrada Bulunan Darülmualiminler Öğretmen Ve Öğrenci Sayıları.....	22
Tablo 3. 1898 İstanbul Darülmualimatın Programı Ve Haftalık Ders Saati	23
Tablo 4. 1979-1980'de Sınıf Öğretmeni Yetiştiren 2 Yıllık Eğitim Enstitüleri Programı	24
Tablo 5. Araştırma Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler	30
Tablo 6. Ölçeklerin Değerlendirilmesindeki Fark Aralıkları.....	32
Tablo 7. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Güvenirlik Analizi Sonucu.....	32
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Yetişkinlerin ÖİY Ölçeği Puanlarının Normallik Değerleri	33
Tablo 9. Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları)	34
Tablo 10. Cinsiyete göre öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları).....	35
Tablo 11. Branşlarına Göre Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları).....	36
Tablo 12. Eğitim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları)	37
Tablo 13. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları).....	38
Tablo 14. ÖİY hizmet içi kurslarına katılıma göre öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları)	39
Tablo 15. ÖİY dersi almalarına göre öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları).....	40
Tablo 16. Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Görev Süresine Göre Farklaşması	42
Tablo 17. Görev yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları).....	44

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ÖİY	: Öğretim ilke ve yöntemleri
ÖİYD	: Öğretim ilke ve yöntemleri dersi
TKB	: Temel kavramlar bilgisi
PGSB	:Program geliştirme süreci bilgisi
ÖÖYB	: Öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi
ÖİYAB	: Öğretim ilke ve yöntemleri açıklama bilgisi
ÖİYUB	: Öğretim ilke ve yöntemleri uygulama bilgisi
PB	: Planlama bilgisi
PAB	: Pedagojik alan bilgisi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırmanın konusuna, amacı ve önemine, araştırmanın sınırlılıklarına, varsayımlarına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Konusu ve Problemi

Eğitim sistemimizin temel hedefi o devletin vatandaşlarının nitelikli olarak yetişmesini ve yurttaşlık görevlerinin bilincine varmalarını sağlamaktır. Eğitimin bir diğer hedefi insanların buldukları topluma ayak uydurmasını sağlamak ve yetiştirdiği bireyleri sürekli yenilenen dünyanın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bu da nitelikli, kendini geliştiren öğretmenler ile sağlanır. Dolayısıyla eğitimi ülkelerin gelişiminde en temel unsur olarak gören toplumlarda öğrenci başarısı önemsenmektedir. Bir eğitim sisteminde öğrenci başarısını etkileyen etmenler bulunmaktadır. Fakat öğretmenlerin öğrenci başarısına etkisi diğer etmenlerden daha fazladır. Çünkü öğretmen diğer etmenlerin asıl görevlerini üstlenmektedir (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005).

Öte yandan bir öğretmenin, hangi süreçler ve yöntemleri seçeceği öğrencinin akademik başarısını artırmada önemlidir. Nitelikli öğretmen öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre konuyu hangi öğrencinin kalıcı olarak ve nasıl öğreneceğini bilmelidir. Bu yüzden eğitim ve öğretimin kalitesini belirleyen en önemli unsurların başında öğretmen gelmektedir (Cömert, Demirtaş, & Özer 2011). Öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri hakkında görüşlerinin incelenmesi öz-yeterliklerinin saptanması sınıf içi ve sınıf dışı eğitim uygulamalarının incelenmesi eğitimin kalitesinin artması açısından önem arz etmektedir (Sönmez, 2014).

Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın merkezinde bulunan temel kavramlardan biri öz-yeterlik kuramıdır. Öz-yeterlik insanın karşılaşacağı durumları idare edebilmek için yapması gerekenleri düzenleyip hayata geçirebilme yolunda, kendi kapasitesine olan inancıdır. Bu sebeple hedefe ulaşmak için en önemli faktörlerden birisi öz-yeterlik inancıdır. Öz-yeterlik becerisine sahip birey herhangi bir problemle karşılaştığında bu problemi anlamaya çalışır, başarısızlıktan yılmaz ve öğrenene kadar pes etmez. Karşılaşılan zorlukların üstesinden geleceğine inancı tamdır (Bandura, 1997).

Öğretim ortamında başarının en önemli ilkelerinden biri öz-yeterlik inancıdır. Öğretmenin öz-yeterlik inancı, öğretimin kalitesini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye isteğini ve hazır bulunuluşunu etkilemekte, bu da öğrencilerin ne kadar başarılı olduğunu belirlemektedir.

Öğretim ilke ve yöntemlerinin, bir becerinin öğrenciye kazandırılmasında çok önemli bir payı vardır. Bu yüzden öğretim ilke ve yöntemlerine dair öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenden derslerinde daha çok ve çeşit yöntem ve tekniğe yer vermesi beklenir. Öğretim ilke ve yöntemleri öz-yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen eğitim sürecini, öğrencilerin derslere olan tutumunu ve öğrencilerinin akademik başarılarının artmasını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretim ilke ve yöntemleri öz-yeterliği, eğitim sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi açısından ve eğitimin temel unsurları olan öğretmenlerin ve öğrencilerin performanslarının artması açısından çok önemlidir (Üredi, & Üredi, 2005).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı branş ve sınıf öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemleri bakımından öz-yeterliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-) Öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine yönelik öz-yeterlik seviyeleri ne düzeydedir?

2-) Öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin öz-yeterliği bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

3-) Öğretmenlerin branşlarına göre öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin öz-yeterliği bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

4-) Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin öz-yeterliği bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

5-) Öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili dersi yalnızca lisans öğreniminde alıp almama durumuna göre öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin öz-yeterliği bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

6-) Öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesine göre öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin öz-yeterliği bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

7-) Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin öz-yeterliği bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

8-) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurs/seminere katılıp katılmama durumlarına göre öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin öz-yeterliği bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Araştırma sınıf ve branş öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla önem taşımaktadır. Çünkü öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmen kendini tanıyan ve kendine olan inancı yüksek olan öğretmen olduğu için, öğrenciden başlayarak eğitimin tüm unsurlarına olumlu katkıda bulunacaktır.

Bununla birlikte eğitim, öğretim, öğrenme birbirini tamamlayan kavramlardır. Asıl amaç öğrenmeyi sağlamaktır, bu da eğitim ve öğretim ile sağlanacaktır. Öğrenme olmazsa eğitim öğretim başarıya ulaşmamış demektir. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, tutumları ve bilgilerinin neler olduğunun saptanması eğitim öğretim faaliyetlerine yön vereceğinden ve bu görüşleri doğrultusunda sınıf içi ve sınıf dışı öğretim ortamlarında uygulamaların belirlenmesi başarılı bir eğitim öğretim ortamı açısından büyük önem taşımaktadır.

Öte yandan öğretmenler öğrenme sürecinde önceden belirlenen hedef ve kazanımların öğrenciler tarafından kazanılmasında rehberlik görevinde bulunurlar. Bu hedef ve kazanımların kalıcı ve yaşama dönük olması için farklı öğretim yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Eğer öğretmen bu yöntem ve teknikleri sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde ne kadar etkili kullanırsa öğretim kalitesi artacaktır. Her öğrencinin bir konuyu algılama süresi ve öğrenme yolu aynı değildir. Bu yüzden farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılacak öğrenme- öğretim süreci sağlanmalıdır. Öğretim ilke ve yöntemlerine yönelik öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmen hangi öğrenciye ne zaman nasıl bir öğretim yöntemi ve tekniği seçeceğini bilen öğretmendir öğretmenin öz-yeterlik algısı direk öğrencinin başarısına ve öğrenme hızına etki etmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi ve öz-yeterlik düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar çok önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Aşkale ilçesinde görev yapan 330 sınıf ve branş öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin ölçüm, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarda yer alan sorulara samimi ve doğru bir şekilde cevap verdikleri kabul edilmektedir.

2. Araştırma için örneklem belirlenirken sınırlar çerçevesinde evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Terim ve Tanımları

Bu araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları incelenirken aşağıdaki tanımlar benimsenmiştir;

Öz-Yeterlik: Öz-yeterlik kişinin kendini tanıma düzeyini ifade eder. Kişinin yaşamı boyunca karşılaşacağı güçlüklerle nasıl mücadele edebileceğini ve başarılı olma inancıdır (Ulusoy, 2003).

Öğrenme: Yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir (Kılıç, 2011).

Pedagoji: Eğitim ve öğretimi kurallara bağlayan bilim kolu (Arı, 2017).

Sınıf Öğretmenliği: Alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmen (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Branş Öğretmenliği: Alanı bir veya bir grup dersin öğretmenliği olan öğretmen (MEB, 2017).

Temel kavramlar bilgisi: Bir bilimin temel koyucu ilk kavramları (Kuzu, 2015).

Program geliştirme süreci bilgisi: Belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren süreç (Kuzu, 2015).

Öğrenme öğretme yaklaşımları bilgisi: Öğrenme yaklaşımları öğrenmenin nasıl oluştuğu; öğretim yaklaşımları ise, öğrenme kuramlarına dayalı olarak öğretimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini açıklamaya çalışan sistematik bilgiler bütünüdür (Kuzu, 2015).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve Ve Alan Yazın Derleme

Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik inancı, kişinin belirli bir davranışı ortaya koymak amacıyla bu davranışın gerekli ölçütlerini ortaya koyması ve amaca ulaşma yeteneği hakkında kendine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Buna ek olarak değişik durumlar karşısında belirli bir olayı başarma becerisine karşın, kendi kendine geliştirdiği tutumdur diyebiliriz (Senemoğlu, 2009). Kişinin kendinde olan yeteneğini eyleme dönüştürüp dönüştüremeyeceği ile ilgili kavram olduğu söylenmektedir (İpek, & Bayraktar, 2009).

Sosyal öğrenme kuramı.

Sürekli gelişen eğitimsel teknolojiler ve bilimsel değişimlerin hızı, kendi kendini düzenleyerek öğrenme için gerekli öz-yeterlik algısının önemini ve önceliğini artırmıştır (Bandura, 2002).

Öz-yeterlik inancının kuramsal gelişimine baktığımızda ise ilk akla gelen kuram Sosyal öğrenme kuramıdır. Bu kuramın en temel konusu insanların kendini geliştirmelerinde ve yetiştirmelerinde kendilerinin etkin rol oynamasıdır. Öte yandan bireyin kendi deneyimlerini ve yaşantılarını oluşturmaya yönelik öz-yeterlik algıları çok önemlidir (Bandura, 2002).

Sosyal Öğrenme Kuramı, davranışçı teorilerin ve bazı belli başlı kuralların bireylerin hal ve hareketlerini tam olarak açıklayamadığını ileri sürerek insanların nasıl öğrendiğiyle ilgilenmişlerdir. Sosyal öğrenme kuramında öğrenme, rol model alma ve tepkisel sonuçlar vasıtasıyla kazanılan beceriler ve davranışlar olarak belirtilmektedir. Sosyal öğrenme kuramında en önemli faktör kişinin diğer bireyleri izleyerek bir kazanımı öğrenmesidir. Kişi rol aldığı kişilerle ne kadar fazla aynı ortamda kalırsa kaldığı süre boyunca zihinsel etkileşime gireceği için davranışı öğrenme oranı artacaktır (Demirbaş, & Yağbasan, 2005).

Öz-Yeterlik İnancının Kaynakları

Bandura öz-yeterlik inancının kaynağını 4'e ayırmıştır: Bunlar; bireyin kendi yaşantıları, sosyal modeller, sözel ikna, psikolojik durum olarak sıralanmıştır (Woolfolk, 2000).

Bireyin kendi deneyimleri.

Bireyin eskiden geçirmiş olduğu yaşantılar ve edindiği tecrübeler ve başarılar, gelecek hayattaki yaşantısındaki edineceği başarıların habercisidir. Kazanılan tecrübeler ile kişinin kendine olan inancının artması arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Öz-yeterliği etkileyen faktörlerin arasında geçmiş yaşantıların etkisinin olduğu kaçınılmazdır (Bandura, 1994).

Kişinin uğraştığı işlerde aldığı başarılar bireyde olumlu pekiştirme etkisi yaparak kişiyi başarılı işlerin sürekli ve devamlı hale gelmesini sağlayacaktır (Yılmaz, & Köseoğlu, 2004).

Öte yandan fazla zorlanmadan kazanılmış benzer tecrübeler öz-yeterlik inancının güçlenmesinden çok alışık olmadık bir olay karşısında bireyin işini zorlaştıracak ve öz-yeterlik inancını olumsuz olarak etkileyecektir. Bu yüzden olaylar karşısında sarf edilen çaba ve kişinin bu olayı çözmek için sahip olduğu bilgi düzeyi, harcanılan zaman olumlu yönde öz yeterlik geliştirilmesi açısından çok önemlidir (Bandura, 1997).

Sosyal modeller.

Sosyal öğrenme kuramında ana unsur kişinin diğer insanları izleyerek o davranışı yapabilme becerisini kazanmasıdır. Kişinin gözlem yaparak öğrenmesi davranışın kalıcı olması oranını artıracaktır (Yeşilyaprak, 2002). Model olarak öğrenme bireyin bir etkinliği, beceriyi fazla zorlanmadan yapan bir kişiden gözlem yaparak öğrenmesi bireyin pozitif yönde bir öz-yeterlik davranışı geliştirmesi açısından önemlidir (Akbaş, 2006).

Birey model alınan kişiyi gözlem yaparak kendine olan benzerliklerini ve/veya farklılıklarını ortaya çıkarır. Eğer model aldığı kişiyi kendine benzetiyorsa onun olumlu veya olumsuz davranışları birey için daha ikna edici olacaktır. Kişiler bir olayla karşılaştıkları zaman model aldıkları kişilerin o olay karşısında nasıl davrandığını hatırlayarak benzer davranış sergileme eğilimine girerler (Kuzgun, & Deryakulu, 2004).

Bir davranışın öğrenilmesinde usta çırak ilişkisi çok önemlidir. Birey doğumundan ölene kadar birçok davranışı en yakınından başlayarak büyüklerinden veya o davranışı, beceriyi iyi yapan bir büyüğünden gözlemleyerek, taklit ederek öğrenir. Kişi gözlemlediği beceriyi önce zihninde anlamlandırmaya çalışarak daha sonra o yaşantısına benzer bir olayla karşılaştığında aynı davranışı sergilemeye çalışır. Bu davranışı sergileme sürecinde dikkat etme, hatırlama, güdüleme gibi beceriler kazanır (Binbaşoğlu, 1995).

Sözel ikna.

Sözel ikna kişilerin insanı olumlu yönde etkileyecek konuşmaları, hal ve hareketleri anlamına gelmektedir. Sözel iknada da ikna eden birey güvenilir ve konuya ne kadar hâkim olursa kişi tarafından daha çok kabul görecektir ve kişinin öz-yeterlik inancına olumlu yönde etki gösterecektir (Bandura, 1994). İnsanlar bir etkinlik karşısında diğer bireylerden gelen ikna etmeye yönelik fikirler ve sözlerle karşılaştıklarında o etkinliği, beceriyi yapabilme açısından olumlu bir tutum geliştirme eğilimindedirler (Çelikkaleli, & Akbaş, 2006).

Psikolojik durum.

Kişinin öz-yeterlik inancı geliştirmesinde karşılaştığı stres heyecan, korku gibi durumlar anlamına gelmektedir. Bireyin yaşadığı psikolojik durumlar bir davranışı olumlu veya olumsuz sergilemesi açısından kişiyi etkilemektedir. Kişinin olumsuz psikolojik tutumları ne kadar az olursa başarılı olma olasılığı da o derece artacaktır (Senemoğlu, 2009). Bununla birlikte kişinin olaylar karşısında fiziksel ve duygusal olarak olumlu bir tutumda olması o davranışı yapma olasılığını ve olumlu yönde bir öz-yeterlik inancı geliştirmesi açısından etkili olacaktır (Yılmaz, & Köseoğlu, 2004).

Öz-Yeterliğin Önemi

Öz-yeterlik inançları, kişilerin davranışlarında çok önemli bir etkisi vardır. İnsanların başarıya ulaşma azmini ve gayretini etkiler. Kişilerin bir beceri kazanmada ve davranış geliştirmesinde çok önemli bir yere sahiptir (Bandura, 1986). Kişinin bir davranışı başaracağına olan inancı o davranışın amaca ulaşma derecesini artıracığından bireyler öz-yeterlik inançlarını kendilerine rehber edinerek gayret gösterirler. Kişilerin pozitif öz-yeterlik algısının, bireylere motive olma, olaylar karşısında pes etmeme, sabır gibi özellikler kazandırdığı söylenebilir (Bandura, 1997). Kişilerin kendi olumlu ve olumsuz yönlerini tanıyarak bir davranışı yapma ve ya yapmama konusunda daha başarılı olmasını sağladığı düşünülebilir. Toplumların gelişmesinin ve eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin olumlu bir öz-yeterlik duygusu geliştirmelerinin eğitim öğretimin tüm unsurlarını pozitif yönde etkileyeceği ve geliştireceğini söylemek mümkündür (Eskici, 2013).

Bununla birlikte öz-yeterlik algısı yükseldikçe kişilerin motivasyon ve bir işi gerçekleştireceğine dair inançlarının da yükseldiğini, öz-yeterlik algısı düştükçe kişilerin zor bir işle karşılaştıklarında bu işe girmeye çekindikleri, karşılaştıkları problemler karşısında ümitsizliğe düştükleri görülmektedir. Öz-yeterlik algısı kişinin bir işi yapamadığında, başarısız olduğu durumlarda daha fazla azaldığı görülmüştür bu yüzden öğretimde öğrenciye görelilik ve basitten karmaşığa ilkeleri çok önemlidir (Pajares, 1997).

Öğretmen Öz-Yeterliği

Öğretmen yeterlikleri; öğretmenlerin mesleklerini en başarılı bir şekilde yürütebilmesi için sahip olması gereken tüm beceri, tutumlardır. Eğitimin hedeflenen amaçlara ulaşması öğretmenlerin niteliğiyle alakalıdır. Bu sebeple öğretmenlerin nitelikleri artırılmaya çalışılmalı kendilerini geliştirmeyi teşvik etmelidir. Öğretmenler öğrencilerine değer vererek iyi bir sınıf ortamı oluşturmalı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duymalı, onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler düzenlemedirler. Buna ek olarak başarılı bir öğretmen iyi bir iletişim becerisine sahip olmalı, etkili plan yapabilmeli, kendini yenilemeye açık olmalıdır. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Türkiye de öğretmen yeterliklerini gösteren tablo şöyledir (MEB, 2017):

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

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

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları öğrencinin başarısına etki eder. Öğretmenlerin yeterlik algısı, kendi becerilerinin, yeteneklerinin farkında olması anlamına gelir. Yeterlik algısı yüksek öğretmenler belirli bir eğitim dönemi içerisinde görevlerini yürütürken kendi becerilerini ortaya koyarlar (Dellinger, Bobbett, Olivier, & Ellett, 2008).

Öte yandan öğretmenlerin yeterlik algısı öğretim sürecinde öğretmenin motivasyonunu güdülenmesini ve davranışlarını etkiler. Yeterlik duygusu iyi olan öğretmenler meslek hayatında daha fazla sorumluluk almak ister ve daha istekli görev yapar. Bu öğretmenler yeni fikirlere açık olur sürekli kendini geliştirmeye çalışarak öğretim sürecinde; çeşitli strateji, yöntem ve teknikleri kullanır (Stein, & Wang, 1988).

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler, çeşitli bazı değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Bunun yanında genel olarak geçerliliği olan öğretmen yeterlilikleri vardır. Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler şöyledir:

Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun yöntemlerden yararlanma, farklı öğretim yollarını uygulama, sınıftaki tüm öğrencileri etkinliklere katabilme, öğrenmenin kolaylaşması ve kalıcı olması amacıyla çeşitli araç gereçleri kullanabilmeli, bilgisayar akıllı tahta vb teknolojik araçlardan yararlanabilmeli. Ses tonunu iyi ayarlayabilmeli, kullanacağı ifadelerin anlaşılır olmasına özen göstermeli, öğrencilerin fikirlerine önem vermeli, geri dönütlerde bulunmalı, zamanı etkili kullanmalı, düşünmeyi sağlayıcı sorular sormalı. Derse başlamadan bir amaç belirlemeli ve bu amaç doğrultusunda dersi işlemeli dersin işleniş aşamasını iyi yürütebilmeli, ders başlangıç ve bitiş zamanını ayarlayabilmeli, öğretim yöntem ve tekniklerin nerede hangi konu ve kazanımların kazandırılmasında kullanacağını bilmeli ve uygulamalı, dikkat çekebilme ve öğrencilerin güdülenmesini sağlamalı, ödül ve cezayı yerinde ve etkili kullanmalı, sınıf içerisinde öğrencilerin kendini rahatça ifade edebileceği ortamları sağlayabilmeli, değerlendirme yöntemlerini iyi bilmelidir (Kıncal, 2012).

Buna ek olarak günümüze kadar birçok meslek ortaya çıkmış fakat zaman içinde bazı meslekler değişmiş veya ortadan tamamen kalkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlik geçmişte de günümüzde de varlığını sürdürmüştür. İnsanlık var oldukça da sürdürecektir. Çünkü öğretmenlik mesleği insanların gelişmesini belirli bilgi ve becerileri öğrenmesini sağlar. Etkili bir öğretmen sınıfta yaratıcı öğrenmeyi destekleyici çalışmalar yapmalıdır. Anlayışlı, sabırlı ve güler yüzlü olmalıdır. Öğrencilerine iyi bir rehber, kendi alanındaki bilgilere hâkim ve yeniliğe açık olmalıdır (Sarpkaya, 2014).

Öğretim Stratejileri

Bir öğretmenin “Nasıl öğretiliyim?” sorusu strateji, yöntem ve teknikler gibi süreçleri kapsar. Nasıl öğretiliyim sorusunun temelinde öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri vardır. Öğretimde strateji, yöntem ve teknik seçilirken kazandırılmak istenen hedef davranış esas alınır. Öğretimde strateji, yönteme ulaşmak için öğrenme etkinliklerinin sıralanmasıdır. Öğretmenler hedef davranışları öğrencilere kazandırmak için;

- * Ya doğrudan kendileri sunarlar (sunuş)
- * Ya öğrencilerine sorup buldururlar (buluş)
- * Ya projeler (araştırma soruşturma)
- * Ya tartışma yaptırarak
- * Ya tam öğrenme
- * Ya işbirliğine dayalı biçiminde öğrenmelerini sağlarlar (Özden, 2011).

Sunuş yoluyla öğretme stratejisi.

Öğretmen merkezli bir stratejidir. Öğretmenin en önemli görevi bilgiyi sağlama ve öğrencilere bilgiyi sunmaktır. Özellikle dersin giriş bölümünde tercih edilir. Sunuş yolu ile öğretme stratejisi çok yaygın kullanılan bir stratejidir. Bilgiler öğrenciye hazır olarak öğretmen tarafından iletilir. En büyük savunucusu David Ausubel'dir (Dirik, 2014).

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde, öğrenci ve öğretmen etkileşimi önemlidir. Öğrencinin kalıcı öğrenmesi amacıyla öğretmen konuyu anlatırken bol örnekler vermelidir. Bilgiler belirli bir plana göre düzenlenmelidir. Öğretim ilkelerine uygun olarak öğretim tümünden bölüme, genelden özele, somuttan soyuta, kolaydan zora planlanır. Konular ardışıklık ilkesi düşünülerek sırayla işlenir (İçen, 2012).

Keşfetme (buluş) yoluyla öğretme stratejisi.

Hedef davranışlar bilişsel alanın kavrama, analiz ve değerlendirme; duyuşsal alanın tepkide bulunma ve değer verme basamaklarından en az birinde bulunma ve değer verme basamaklarından en az birinde bulunmalıdır. Öğrencilere bilginin hazır olarak verilmesi değil, kendi yaşantıları sonucu elde etmesi amaçlanır. Öğretmenin sınıfa getirdiği örnekler öğrencilerin sorgulamaları ve düşünmelerine olanak sağlamalıdır. Öğretmen ipucu hariç açıklamalarda bulunmamalıdır. Hedeflenen davranışla ilgili sorular öğrenciye gerekçeli olarak sorulmalı niçin, nasıl denilerek yorumlama ve akıl yürütmesi sağlanmalıdır. Hedef davranışa, doğru bilgiye ulaşan öğrenciden yeni örnekler istenmelidir (Sönmez, 2014).

Bununla birlikte öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandıran, eğitim hayatında veya normal hayatında karşılaştıkları problemlere karşı çözüm yolları üretme yeteneğinin oluşmasını sağlayan yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmen rehber görevinde, öğrenci ise aktif bir roledir. Öğrenciler sonuca tümevarım yoluyla ulaşırlar (Dirik, 2014).

Buna ek olarak öğrenciyi öğrenmeye istekli hale getirmek gerekir. Öğrenciyi öğrenmeye istekli hale getirmek için öğrencinin probleme, bilgiye merak duyması sağlanmalıdır. Öğrencinin merak duyması içinde öğretmene büyük bir iş düşmektedir.

Öğretmen öğrencinin dikkatini çekerek onu belirsizlik içine sokar ve bu sayede öğrenci belirsizlikten kurtulmak için merak içine girer (İçen, 2012).

Araştırma inceleme yoluyla öğretme stratejisi.

Öğrenci problemi tanımlar ve problemin çözümü için veriler toplar, topladığı verileri düzenleyerek bilgiye ulaşır. Öğrenci bu işlemleri yaparken öğretmen öğrenciye rehberlik ederek onu düşünmeye yöneltir ve yol gösterir. Öğrenci bu strateji ile sadece problemi çözmekle kalmaz, gelecekteki karşılaşacağı problemin çözümünü de tecrübe eder, öğrenir. Öğrenci problemi hisseder saha sonra problemi tanımlama yoluna gider. Problemi çözmek için veri toplar ve verileri düzenleyerek hipotezler kurar kurduğu hipotezleri deneyerek bir sonuca ulaşmaya çalışır. Öğrenci aktif olduğu için öğretmen merkezli bir yaklaşım değildir. Öğrenci problemin çözümü için araştırmaları kendi yaptığı için daha iyi güdülenme sağlayacaktır. Yaparak, yaşayarak öğrenme olduğu için öğrenme daha kalıcı olur. Sorunun çözümü için birçok yol deneneceği için öğrencinin çok yönlü düşünme becerisi gelişecektir. Ezber yerine araştırma yapılır. Yaratıcı düşünmeyi geliştirerek öğrencileri üretmeye sevk edecektir. Bilgi, öğretmen tarafından direkt aktarılmadığı için öğrencilerin dikkati daha uzun süre kalabilir (Erciyeş, 2016).

Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri

Yöntem, öğrencide bir konu içindeki bazı yaşantıları oluşturmak için ders içindeki etkinliklere denir. Teknik, öğretme yöntemini uygulamaya koyma şeklidir. Öğretim yöntemlerinden bazıları şunlardır: Anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, problem çözme yöntemi, gösteri yöntemi, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi diyebiliriz (Ocak, 2017).

Anlatım yöntemi.

Anlatım yönteminde aktif olan öğretmen olduğu için öğrenciler sıkılabilir dikkatleri erken dağılır. Uygulama açısından diğer yöntemlere göre daha kolay ve zahmetsizdir. Üst düzey düşünme gerektiren yöntemlerden sonra özet çıkarılarak uygulanabilir. Gerçek yaşamdan örnekler verilmesi daha iyi olur (Işık, 2014).

Soru cevap yöntemi.

Soru sorma yöntemi diğer yöntemlerle de iç içedir. Öğretmen ders anlatım süresince soru cevap yönteminden yararlanmaktadır. Soru cevap yöntemi sayesinde öğrenciler derse güdülenebilir hedeften haberdar edilir ve geri bildirim yapılabilir. Sorular alt düzey sorular ve üst düzey sorular olmak üzere ikiye ayrılır. Alt düzey sorular bilişsel alanın bilgi ve kavrama seviyesindedir. Üst düzey sorular ise analiz, sentez, değerlendirme seviyelerini ölçen

sorulardır. Bilişsel bellek soruları, genelde ezberlenmiş bilgi olarak bilinir hatırlama yolu ile cevaplanır. Birleştirme soruları öğrencinin bildiği konular arasında karşılaştırma, benzetme yaparak bağ kurmayı amaçlar. Genişletme ve değerlendirme soruları öğrencilerin denenceler kurmasını sağlamayı ve bu hipotezlerini değerlendirmeyi amaçlar (Ocak, 2017).

Problem çözme yöntemi.

Öğrenci merkezli bir yöntemdir. Aktif düşünmeyi sağlar. Öğrenciler gerçek hayatlarında karşılaştıkları sorunlar ile baş etmeyi bu yöntemle öğrenebilir. Öğrenci önce bir problemle karşı karşıya gelir daha sonra problemin farkına varır. Problemi tanımlar, problemin çözümü için denenceler kurar bu denenceler den birini seçer, veri toplar. Kurduğu hipotezleri test eder, sonucu değerlendirir. Hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemleri birlikte kullanılır. Problem seçilirken çözümü bir tane olan problem değil birden fazla çözümü olan problemler seçilmelidir. Öğrencilerin seviyeleri dikkate alınmalı seçilen problem öğrencilerin anlayabileceği düzeyde olmalıdır. Sınıf ortamı düzenlenmeli çeşitli araç -gereç kullanımına izin verilmelidir (Usta, 2014).

Gösteri yöntemi.

Herhangi bir konunun, becerinin en güzel bir biçimde nasıl başarılacağına gösterilmesidir. Bu yöntem usta çırak ilişkisini hatırlatır. Usta olan öğretmen bir işin nasıl olacağını gösterir açıklar daha sonra öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak becerinin öğretilmesini sağlar. Yaparak, yaşayarak öğrenme olduğu için kalıcı öğrenme sağlanır. Öğretim yapılacak ortamın iyi hazırlanması herhangi bir tehlikenin olmaması sağlanmalıdır (Güneş, 2014).

Örnek olay yöntemi.

Bazen konular soyut olabilir. Çocuklar soyut konular ile gerçek hayat arasında bağlantı kuramayabilir. Bu durumlarda örnek olay yönteminden faydalanılabilir. Öğrenci bu konularla yüz yüze getirilerek durumun anlaşılması sağlanır. Öğrencilere ev ödevi olarak verilerek okula hazır bir biçimde gelmelerine yardımcı olur. Araç gereçler yazılı veya görsel olabilir. Çocukların fikir üretme, problem çözme becerisini geliştirir. Öğrencilerin birbiri ile etkileşimini artırır. Kalabalık sınıflarda uygulanması biraz güçtür, öğretmenin yöntemi uygulamadan önce iyi hazırlanması gerekir.

Örnek olayın aşamaları şu şekildedir:

Öncelikle temel bir problem ortaya konulur.

Problemin öğrenciler tarafından algılanması, detaylandırılması istenir.

Problemin daha iyi anlamlandırılmasında film, slâyt, vb araç, gereçler kullanılmalıdır.

En fazla söylenen fikirler saptanmalıdır. Tartışma yapılarak konunun daha iyi kavranması sağlanmalıdır (Vural, 2005).

Tartışma yöntemi.

Etkili bir sınıf ortamı oluşabilmesi amacıyla sınıf atmosferinin bütün iletişim türlerine açık olması gerekir. Tartışma yöntemi sayesinde öğrenciler birbirinden etkilenecek öğrenme ortamı daha sağlıklı bir hale gelir. Öğrenme dışında, öğrencide iletişim becerisi de gelişir (Sünbül, 2010). İki veya daha fazla bireyin bir konuyu aydınlatmak amacıyla, birbiriyle iletişime geçerek görüşlerini söylemeleridir. Tartışma sayesinde öğrenci öğrendiği bilgileri, uygulayabilme olanağı edinmiştir. Tartışılacak konunun, sorunun belirlenmesi çok önemlidir. Sorulacak soru alt düzey düşünme yöntemleri değil, üst düzey düşünmeyi sağlayacak şekilde olmalıdır (Balyemez, 2014).

Proje yöntemi.

Somut bir sonuç ortaya koymak için kişisel veya bazı arkadaşlarıyla gruplar şeklinde çalışır. Proje Yöntemi sayesinde öğrenci okul ile hayatı arasında bir köprü kurar. Bir konuyu doğrudan öğretme amacıyla kullanılmaz. Yavaş öğrenen veya hızlı öğrenen öğrenciler için uygulanabilir. Üst düzey düşünme becerileri kullanılır. Proje konuları iyi belirlenmeli öğrencinin seviyesine göre seçilmelidir. Öğrenci süreç boyunca çalışarak karar verme, eleştirme, analiz, sentez gibi bilimsel düşünme becerilerini kullanır. Öğretmen, öğrenciyi teşvik ederek ve cesaretlendirerek rehberlik yapmalıdır. Değerlendirirken, süreç ve ürün beraber değerlendirilmelidir (Gün, 2014).

Beyin fırtınası.

Bir soruna çözmek için değişik konularda yeni fikir üretmek için niteliğin önemli olmayıp, birden fazla fikrin ortaya çıkmasını sağlar. Söylenen düşünceler, eleştirilmeden not alınır. Öncelikle problem seçilir. Probleme, bireysel olarak veya grup şeklinde cevap verilebilir. Fikir üretme bittikten sonra öğretmende kendi fikirlerini söyler ve tartışmaya geçilir. Sınıf ortamı öğrencinin kendini rahat ifade edebileceği şekilde düzenlenmelidir. Öğretmen öğrencileri cesaretlendirmelidir (Ocak, 2017).

Gezi gözlem.

Öğrencinin gerçek yaşamı görmesini sağlar. Kendi görüp yaşadığı için, kalıcı öğrenme sağlanır. Gezi – gözlem; çok daha fazla duyuya hitap eder. Çocuk yaşamda neler olup bittiğinin sebeplerini yerinde öğrenir. Ayrıntılı inceleme becerisi gelişir. Genellikle sınıf

dışında yapıldığı için farklı bir ortam gören öğrenci severek ve isteyerek katılır. Çevrelerinde nelerin olduğunu daha iyi öğrenerek çevre bilinci kazanırlar. Gezilecek gözlem yapılacak yerin tehlikeli olmamasına dikkat edilmelidir (Uysal, 2014).

Rol oynama yöntemi.

Rol oynama sayesinde öğrenci kendini başkalarının yerine koyarak empati duygusu gelişir. Özgüven, iletişim gibi becerileri gelişir. Yaparak yaşayarak öğrenme sağladığı için kalıcı öğrenmeyi sağlar. Rol oynama kullanılacaksa konu iyi seçilmelidir. Öğrencinin sevdiği konulardan seçilmesi yöntemin amacına ulaşması açısından faydalı olur. Rol verilirken öğrenciler zorlanmamalıdır. Tüm sınıfın katılımı sağlanılmasıyla daha başarılı olunur. Rol almayan öğrenciler gözlem yapar. Yöntem kostüm, mikrofon gibi çeşitli araç gereçler ile desteklenir. Oyun bittikten sonra tartışma yapılır (Genç, 2014).

Bilgisayar destekli öğretim.

Bilgisayar destekli öğretim öğrencinin öğrenmesine yardımcı olan bir araçtır. Bazen, tekrar yapmak amacıyla, bazen simülasyon, bazen uygulama yapmak amacıyla kullanılır. Öğrencinin kendi hızında öğrenmesine olanak sağlar. Birden fazla duyu organına hitap ederek kalıcı öğrenmeyi sağlar. İstenildiği zaman izlenme veya birden fazla çalışma, izlenme olanağı sağlar. Yararlanılacak içerik seçilirken konuyla alakası olmasına çok dikkat edilmesi gerekir (Avcı, 2013).

Benzetim.

Öğrencinin normal hayatında karşılaşılabileceği ve gerçeğinin sınıf ortamına getirilmesinin mümkün olmadığı durumlarda modelleme yapılarak öğrenme sağlanan bir tekniktir. Öğrencinin ilgisini çekme yönünden etkili bir tekniktir. Uygulama yapma olanağı sağladığından kalıcı öğrenmeyi sağlar. Benzetim tekniğinin doğru uygulanabilmesi için öğrencilere konu ilgili hedef davranışların iyi öğretilmesi sağlanır. Uygulama yapılırken zaman iyi ayarlanmalıdır. Pilotluk eğitimi, trafik eğitimi gibi konuların öğretiminde sıklıkla uygulanır (Erciyeş, 2016).

Öğretmenin Öz-Yeterlik Algısının Gelişmesinde Pedagojik Yeterliliğin Önemi

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde pedagoji, eğitim bilimi olarak adlandırılmaktadır. Formasyon ise İngilizce “Formation” kelimesinden türemiştir. Türkçesi ise “biçimlenme”, “yetişim” ve “oluşum” olarak çevrilen bir sözcüktür (Arı, 2017).

Pedagoji, başta eğitimin teorik kısmıyla ilgilenirken daha sonra uygulama kısmıyla da ilgilenecek eğitim bilimi haline gelmiştir. Pedagojik formasyon insan eğitimini amaçlamıştır.

İnsanlık eğitiminin temelini oluşturan pedagojik formasyon dersleri eğitim sistemimizde ele alınmıştır (Kart, 2016).

Buna ek olarak pedagoji öğretmenlerin, bir becerinin kazanımın öğrenciye kazandırılmasında bildikleri öğretim yöntemleridir. Pedagoji bilgisi sınıf yönetimi, planlama ve değerlendirme yöntemlerini, öğrencinin bir konuyu nasıl, hangi yolla; kolay ve kalıcı öğrenebileceğinin bilgisini kapsar. Pedagoji bilgisi öğrenmenin sosyal, bilişsel gelişim teorilerini konu alır (Koehler, & Mishra, 2008).

Nitelikli bir pedagojik bilgiye sahip olan öğretmen, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye çalışarak onların öğrenmekte zorlandıkları konularda çeşitli materyaller ile veya öğretim yöntemlerini kullanarak öğrenmelerini kolaylaştırır. Pedagojik yeterliliği yüksek olan öğretmenin öz-yeterlik inancı olumlu yönde gelişmiş olması beklenir. (Küçükaydın, 2017).

Öğretmenin bir konuyu çok iyi bilmesi bu konuyu öğrenciye çok iyi öğreteceği anlamına gelmez. Öğretmenin konu alan bilgisinin yanında pedagojik yeterliliği de çok önemlidir (Yelken, 2013). Öte yandan pedagojik bilgi şu sorulara cevap arar:

Öğrenci daha iyi hangi yolla öğrenir?

Öğretmenin dersin amacına ulaşması amacıyla hangi becerilere sahip olması gerekir?

Değerlendirme yolları nasıl yapılmalıdır?

Öğrenci bilgiyi nasıl içselleştirir?

Öğrenci öğrenmeye karşı hangi tutumları geliştirir (Koehler, & Mishra, 2009)?

Pedagojik bilginin bir diğer boyutu öğrencilerin anlama becerisidir. Öğretmenler öğretilen konuya geçmeden önce öğrencilerin ön bilgilerini ölçmelidir. Öğretmen, öğrencilerin ön bilgileri hakkında bilgi sahibi olursa, öğretimi öğrenciye göre düzenleyebilir. Bununla birlikte, pedagojik yeterliliğe sahip öğretmen materyalleri etkili kullanır öğrencilerin seviyelerine göre çeşitli öğrenme strateji yöntem ve teknikleri kullanır ve bu sayede öğrenci başarıya daha kolay ulaşarak olumlu öz-yeterlik inancı geliştirir (Gökbulut, 2010).

Eğitimin farklı boyutlarıyla, uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır. Pedagoji alanıyla ilgili sınıflandırma ülkemiz eğitim fakültelerinin formel yapıları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu sınıflandırma şöyledir: Eğitim programları ve öğretim (eğitimde program geliştirme, eğitim teknolojisi, eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim istatistiği, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitim felsefesi), eğitimde psikolojik hizmetler (psikolojik danışma ve rehberlik, özel eğitim), eğitim yönetimi, teftişi ekonomisi ve planlanmasıdır (Kıncal, 2012).

Milli Eğitimin Temel Yapısı ve Eğitim Programının Öğretmen Öz-Yeterliğiyle İlişkisi

Milli eğitim sisteminin genel yapısı 1739 sayılı Milli Eğitim temel kanunda şekillenmiştir. Milli eğitim sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılır. Örgün eğitim, Milli eğitimin amaçlarına göre şekillenmiş planlı ve programlı şeklinde yapılan eğitimidir. Yaygın eğitim ise okula gitmeyen veya devam etmeyen bireylerin gelişmesi için yapılan eğitim türüdür. Örgün eğitim okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim programlarından meydana gelmektedir. Okul öncesi eğitimi; mecburi okul yaşına ulaşmamış çocukların eğitimini kapsamaktadır. Okul öncesinin amaçları çocukların beden, zihin, duyu olarak gelişmesini sağlamak ve güzel alışkanlıklar kazanmasını sağlamaktır. Bir diğer amacı da çocukları ilkokula hazırlamak ve konuşmasını geliştirmektir. Anasınıfı ve anaokulundan oluşmaktadır (Izgar, 2014).

Okul öncesi eğitim 36-72 aylık çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitiminde okullaşma gün geçtikçe artmaktadır. 1992’de okul öncesi eğitimi genel müdürlüğü kurulduğunda okullaşma oranı yüzde 5 iken günümüzde bu oranın çok üstündedir. Okulların belirli kademelere ayrılarak eğitim öğretime devam etmesi belirli bir düzen ve sistem şeklinde öğretimin yapılması eğitimde kaliteyi artırarak öğretmenlerin ve öğrencilerin öz-yeterlik inancının gelişmesini sağlayacaktır (Yıldırım, 2014).

Eğitim Programının Kapsamına baktığımızda ise, eğitim kişinin hayatı boyunca sağlıklı başarılı bir şekilde devam ettirebilmesini sağlayan, bireyin topluma faydalı olması için bir araçtır. Bu sürecin daha başarılı olması için bir plan, program doğrultusunda hareket edilmesi gerekir. Bu plan ve programlı öğretimin öğretmen ve öğrenci öz-yeterlik inancına olumlu yönde etkisi vardır.

Bununla birlikte eğitim içinde program ifadesini eğitim programı, öğretim programı, ders programı, müfredat programı gibi alanlarda inceleyebiliriz (Sünbül, 2010).

Eğitim Programı okulun ve öğretmenin rehberliği ile sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme öğretim faaliyetlerini kapsar (Sağlam, 2014). Eğitim programının içeriğinde öğretim, sınıf dışı kulüp ve eğitsel kol etkinlikleri, önemli gün ve haftaların kutlanması geziler, rehberlik faaliyetleri yer alır (Güven, 2016).

Öğretim Programı ise okulda yapılan eğitimi kapsar. Dersler, bu derslerin planı ve kılavuz kitaplarından oluşur (Sağlam, 2014). Belirli bir öğretim kademesindeki farklı sınıf ve derslerde görülecek konuları ve konuların hedeflerini, her dersin bir sınıfta haftada kaç kez işleneceğini öğretim yöntem ve tekniklerini gösteren bir rehberdir (Sünbül, 2010).

Örtük Program öğrenciye kazandırılması amaçlanan programda yer almayan kazanım, becerilerin de öğretim sürecinde kazanılmasına denir (Güven, 2016).

Ders Programı ise bir dersin hedefi, içeriği, öğrenme-öğretme sürecini ve değerlendirmeyi kapsar (Sağlam, 2014). Bir ders zamanı içerisinde ulaşılması hedeflenen becerilerin öğrenciye nasıl kazandırılması gerektiğini açıklayan bir kılavuz olarak söylenebilir (Güven, 2016).

Eğitim programının kapsamı hedef, içerik, eğitim durumu, değerlendirmeden oluşmaktadır.

Hedefler eğitilecek bireyin ulaşması için gerekli davranış kriterlerini ortaya koyar (Yavuz, 2014).

Uzak hedef; Eğitim yapımızın en genel düzeyde oluşturmak istediği bireyi belirler. Eğitim için açılan tüm kurum ve kuruluşların varmak istedikleri tüm amaçlar uzak hedef kapsamı içindedir. Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde Türk Milli Eğitiminin uzak hedefi şöyledir:

Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak bir yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin ortağı yapmaktır (Sünbül, 2010).

Genel Hedef: Uzak hedeflerin daha kolay ve daha algılanabilirlik seviyesini artırmak için hazırlanan hedeflerdir. Genel hedeflerde uzak hedefler gibi istenen insan tipini oluşturmayı hedefler. Fakat uzak hedeflere göre bu hedefler daha detaylı incelenmiştir (Sünbül, 2010).

Özel Hedef: Belirli bir ders seviyesinde öğrencilerin ulaşması gereken yaşantıları özel hedef diyebiliriz (Sünbül, 2010).

İçerik: Niçin sorusuna verilen yanıtlara göre oluşturulan hedeflerden sonra sıra içeriğe gelir. İçerik, hedefler ve öğrenci gelişim özellikleri saptanmadan oluşturulamaz (Yavuz, 2014).

İçeriğin Düzenlenmesinde Kullanılan Stratejiler ise şöyledir:

Doğrusal Programlama Yaklaşımı; ardı ardına sıralı ön koşul öğrenmelerin çok olduğu konuların oluşturulmasında tercih edilir. Yeni bilgiler eski bilgiler öğrenilmeden gerçekleşmez. Bloom ve Tyler tarafından oluşturulmuştur (Köksal, 2016).

Sarmal Programlama Yaklaşımı; önceki öğrendiklerinin zamanı geldikçe tekrar yapıldığı, tekrar yapıldıkça öğrenmenin detaylandığı kendi içerisinde birbiriyle ardışık bir düzenin olduğu yaklaşımdır (Köksal, 2016).

Modüler Programlama Yaklaşımı; bu stratejiyi Wygotsky oluşturmuştur. Birbiriyle ilişkili olup olması veya aşamalı olması önemli değildir. Konular anlamlı parçalara ayrılır. Örneğin voleybol oynamak için masa tenisi oynama şartı yoktur (Sünbül, 2010).

Piramitsel Programlama Yaklaşımı, önce geniş tabanlı konular sonra uzmanlaşmanın olduğu bir programlama yaklaşımıdır (Köksal, 2016).

Çekirdek Program Yaklaşımı, merkezde temel bir konu vardır. Daha sonra öğrenci istediği konularda uzmanlaşabilir. Piramitsel programla yaklaşımına göre birden fazla konuda uzmanlaşma olanağı tanır (Köksal, 2016).

Konu Ağı Proje Merkezli Programı, Öğrenilmesi gerek içeriklerle arasında bağlantı kurularak kişisel veya birkaç öğrenci beraber projeler şeklinde öğrenmeyi ele alır (Sünbül, 2010).

Sorgulama Merkezli Program Yaklaşımı, bu stratejiyi de J. Dewey oluşturmuştur. İçeriğin öğrencilerin sorularına ve ihtiyaçlarına göre oluşturulmasına dayanır (Köksal, 2016).

Eğitim Durumları; iyi kurulmamış bir öğrenme- öğretim süreci bizi hedefe götüremez. Öğrenme-öğretme sürecinde hangi strateji yöntem ve tekniğin kullanılacağı belirlenmesi lazımdır (Yavuz, 2014).

Değerlendirme; ölçme ve değerlendirme işlemi sonrasında hem öğretmenin öğretim başarısı hem de öğrencinin ulaşılması istenen hedeflerin ne kadarına ulaşıp ulaşmadığının tespiti yapılır. Değerlendirme amaç yerine araç olarak düşünülmelidir (Yavuz, 2014). Değerlendirme biçimleri ise şöyledir:

Tanıma Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme; en önemli amaç ön koşul eksiklerinin belirlenmesi ve giderilmesidir. Bir eğitime başlamadan önce bireylerin hazır bulunuşluklarını tespit etmek amacıyla yapılır. Bir eğitim kademesine öğrenci alınırken yapılabilir (Sünbül, 2010).

Biçimlendirme İzlemeye Yönelik Değerlendirme; öğrenme süreci devam ederken eksikliklerin tespit edilmesi amacıyla öğrenmelerin tam amacına ulaşması amacıyla yapılır (Sünbül, 2010).

Düzyer Belirlemeye Yönelik Değerlendirme; bireyin öğrenme durumuna karar verme amacıyla yapılır. Örnek olarak final sınavları son test sınavları verilebilir (Sünbül, 2010).

Öz-Yeterliğin Eğitimle İlişisine Dair Türk Düşünürlerin Görüşleri

Farabi: Eğitim ve öğretimi birbirinden ayrı görmüştür. Eğitimi, bireyin davranışlarını farklılaştırmayı, öğretimin ise bilgi kazandırma olduğunu dile getirmiştir. Eğitimde basitten karmaşığa ilkesinin gerekli olduğunu, tekrar yapmanın ise kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını söylemiştir. Kalıcı öğrenme gerçekleştiği takdirde öğrenci başarı duygusunu tadacak ve başardıkça olumlu bir öz yeterlilik algısı oluşturacaktır. Farabi'ye göre öğrenme hayat boyu olmalıdır (Livatyalı, 2014).

Farabi'nin eğitim anlayışında iki ana yöntem vardır. Bunlar ikna ve gösteri yöntemidir. İkna yöntemi bir insanın yeniliği benimsemesi için gereken çaba iken, gösteri yöntemi göstererek ve açıklama yaparak öğretmeyi amaçlar. Farabi'ye göre öğretmen sağlam kişilikli, ön yargılama yapmaktan kaçınan, gerçeğin peşinde olan kişidir. Öğretmen işini severek yapan, sanatı önemseyen kişidir (Önder, 2012).

İbni Sina: İbni Sina, çocuğun eğitilmesinde kendi akranları ile beraber eğitim görmesinin önemini ve çocuğun ilgi ve alakasına değer verilmesinin öneminden bahsetmiştir. Çocuk değer gördükçe ve başarı duygusunu tattıkça olumlu bir öz-yeterlik inancı geliştirecektir. Eğitimde deneye, gözleme, araç gereç kullanımının gerekliliğine değinmiştir (Livatyalı, 2014).

İbni Sina, öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili öz-yeterlik inançlarının önemine vurgu yaparak, eğitimi uygulamalı eğitim ve teorik eğitim olarak ikiye ayırmaktadır. İlköğretimde öğretmen, öğrenebileceği bilgilerden başlamalı, yüksek öğretimde ise fikir alışverişi yapma, tartışma, örneklerle açıklama gibi yöntemlerden yararlanılması gerektiğini söylemiştir (Önder, 2012).

Biruni: Eğitimde inceleme ve araştırmanın gerekliliğinden bahsetmiş. Araştırmaların belirli bir bilimsel açıklamaya dayandırılmasının önemli olduğunu söylemiştir (Livatyalı, 2014).

Hacı Ahmet Yesevi: İnsanların güzel ahlaklı, yalandan uzak, yardımsever gibi kazanımları edinmesini sağlayacak eğitimlerin verilmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir (Livatyalı, 2014).

Gazali: Çocukların eğitiminin küçük yaşta başlaması gerektiğini söylemiş. Öğretilecek konuların bir sıra halinde öğretilmesi gerektiğini, çocuğun olumlu davranışları ödüllendirilerek çocuğun teşvik edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (Livatyalı, 2014).

Burhanud-din Zernuci: Zernuci soru cevap, tekrar, ezber, problem çözme, münazara gibi yöntemlerin önemine dikkat çekmiş, bu yöntemler ile öğrenmenin daha kolay olacağını

söylemiştir. Öğrenciye kapasitesinden fazla ders yüklenmemeli, öğrenmede basitten zora doğru bir yol izlenmelidir (Livatyalı, 2014).

Selim Sabit Efendi: Sıbyan Mektepleri öğretmenleri için “Rahnüma-i Muallimin” (Öğretmen Kılavuzu) yazdığı kitabında eğitim programı ve pedagoji uygulamalarını ele almıştır. İlkokul öğretmenlerinin kadın olmasının daha faydalı olacağını söylemiştir. Sabit Efendiye göre öğretmen sevgi dolu olmalı, öğrencilerine eşit davranmalı, veli görüşmelerine önem vermelidir. Eğitim öğretim programının yalnızca bir kuruluştan çıkarılmaması ve konuya yeterince hakim olmayan kişilerin programa dahil olmamaları gerektiği üzerinde durmuştur. Sıbyan mekteplerinin sınıf mevcudunun en fazla 10 kişi olması öğretmenlerinde bire bir eğitim vermesi gerektiğini söylemiştir ve bu söylediklerinin öz yeterlilik inancına olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir (Kansu, 2015).

Emrullah Efendi: İnsanın doğruyu veya yanlış bilmesi kendi içinden gelen bir davranıştır. Bunun oluşması için üç şeye ihtiyaç vardır. Bunlar; akıl, mizaç ve duygularıdır. Eğitim öğretimde bu üç duygunun geliştirilmesini ve uygun bir biçimde kullanılmasını sağlar. Bilgiye analiz ve sentez yaparak, genelden özele, olaydan sonuca gibi kurallar ile ulaşılır. Matematik ve Hayat bilgisi derslerini ilköğretim programına almıştır. İlköğretimi tamamlayan öğrencilerin hepsinin bir üst eğitim basamağına devam edemeyeceği için günlük hayatlarında kullanabilecekleri bir meslek öğrenebilsinler diye el işi dersleri eklenmiştir (Kansu, 2015).

Satı Bey: Öğretmenliğin bir sanatsal yetenek olduğunu, öğretmen olmak için sadece bilgi sahibi olmanın yeterli olmadığını, aynı zamanda öğretmenliğin kendine özgün kurallarının ve yöntemlerinin olduğunu bilmesi gerektiğini söylemiştir. Satı Bey eğitim sisteminde yapılacak bir değişiklikte önce temelden başlanması gerektiğini söylemiştir. Eğitimin bir bilim haline gelmesi amacıyla Fenni-i Terbiye adında bir eseri vardır (Gündüz, 2013).

Satı Bey çok sayıda ve acelece öğretmen yetiştirmenin yanlış olduğunu söylemiş, öğretmenlerin sadece bilgi ve ahlaklı olmasının da yeterli olmadığını söylemiştir. Öğretmenler öğretim yöntem ve teknikleri sanatını iyi bilmeli kaliteli, gerçek bir öğretmenin bu donanımların hepsine sahip olmasıyla gerçekleşeceğini söylemiştir (Akyüz, 2008).

Geçmişten Günümüze Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Öz-Yeterliğin Önemi

İslamiyet Öncesi Türklerde eğitim anlayışının oluşmasında yaşadıkları ortam ve töreleri etkili olmuştur. Devleti yönetmesi beklenen şehzadelerin, eğitim ve öğretimi çok önemsenirdi. Önce bilgiler verilir uygulama için ise şehirlere görevlendirilirdi. Eski Türk devletlerinde eğitimin temel konuları; savaşçılık, yöneticilik, el sanatları ve dini inanışlar

oluşturmaktadır. Çocuğun değerlere uygun olarak gelişimine yönelik eğitimler verilmiştir. Mesleki eğitimi; göçebe ve savaşçı özellikleri olduğu için beslediği canlıların et, deri, yün gibi özelliklerinden yararlanıp çeşitli araç gereç yapmışlardır. Bu araç gereç yapımında usta-çırak ilişkisine önem vermişlerdir. Eski Türk Devletlerinde çocuk eğitimine çok önem verilirdi. Bu çocukların törenin kuralları doğrultusunda, kuvvetli ve başarılı bir asker olarak yetiştirilmesi amaçlanırdı. Küçük yaşlarda at yerine, daha küçük hayvanlara biner kolay avlanan hayvanlardan başlanarak avcılık öğretilirdi. Buda günümüzdeki öğretim ilkelerinden basitten karmaşığa ilkesinin uygulandığının bir göstergesidir. Uygur Devleti yerleşik hayata geçtikleri için yazıya çok önem vermişler Uygur Alfabesini geliştirmişlerdir. En önemli öğretim materyali matbaa olmuştur. Türklerin İslamiyeti kabulünden sonraki eğitim anlayışında Kuran'ı Kerim ve Hz Peygamberin etkisi çok büyüktür. İnsan eğitimi üzerinde çok durmuşlardır. Eğitim kurumu olarak medreseler kurmuşlar. Hz peygamber zamanında Medine'de Kuran öğretiminin yapıldığı bir eve Darulkurra adı verilmiştir. Melikşah'ın veziri Nizamülk tarafından Nizamiye medreseleri kurulmuştur. Türklerin Anadoluya gelişinden itibaren birçok medrese kurulmuştur (Önder, 2012).

Fatih Sultan Mehmet dönemine bakıldığında ise sıbyan mektebi öğretmeni olarak görev yapacak öğretmen adayları için Eyüp ve Ayasofya medreselerinde, diğer medreselerden ayrı bir program uygulanmıştır. Bu programa Adab-ı Mubâhase ve Usûl-i Tedrîs isminde bir ders konulmuştur. Bu ders şimdiki eğitim programlarında yer alan Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi dersleri manasına gelmektedir. Bu dönemde öğretim ilke ve yöntemlerine önem verilmiş öğretim ilke ve yöntemlerine yönelik öz-yeterliğin güçlü tutulmasına çalışılmıştır (Şanal, 2015).

1848 yılında bir darülmualimin kurulmuştur. İlk kurulduğu zamanlarda geleneksel yollarla eğitim yapan okul Ahmet Cevdet Paşa'nın müdürlüğüyle, okul eğitim süresinin üç yılı aşmaması, programa öğretim yöntemi dersi konulması, sınıf mevcudunun 20'yi geçmemesi gibi bazı değişiklikler olmuştur. Darülmualiminlerde ilerleyen yıllarda bazı değişiklikler yapılarak idadiye bölümleri kapanarak iptidaiye, rüşdiye, Aliye subeleri açılmıştır. Darülmualimin-i Aliye Yüksek Öğretmen Okulu oluşturulmuştur Darülmualimatlar ise bayan öğretmen yetiştiren 3 senelik okullardır (Akyüz, 2008).

Taşralarda da öğretmen yetiştiren okullar açılmıştır. Bu okulların hangi illerde kaç öğretmen ve öğrencisi olduğunu gösteren tablo ve Darülmualimat eğitim programını gösteren tablolar şöyledir:

Tablo 2. 1900'de Taşrada Bulunan Darümualliminler Öğretmen Ve Öğrenci Sayıları

Vilayet Darümualliminlerin Yerleri	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
Edirne	1	63
Adana	1	?
Ankara	1	14
İzmir	2	28
Bağdat	4	59
Bursa	1	20
Diyarbakır	1	7
Selanik	6	58
Sivas	2	18
Trabzon	1	46
Kastamonu	1	7
Üsküp	2	39
Konya	2	80
Musul	2	10
Sana	5	47

Kaynak: Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, 2008:250

Tablo 3. 1898 İstanbul Darümuallimatın Programı Ve Haftalık Ders Saati

Dersler	1. Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Kur'an-ı Kerim ve Tecvid	2	1	1
Ulum-i Diniye			
Arabi	2	2	2
Farisi	2	2	2
Kavaid-i Osmaniye ve Muntehabat	1	1	1
Kitabet ve tatbikatı	1	1	1
Hüsn-i Hat			
Usul-i Tedris	1	1	2
Ahlak	1	1	1
İlm-i Eşya	2	1	1
Mevalid ve Ulum-i Tabiye	-	2	1
Hıfzıssıhha	1	1	1
İdare-i Beytiye	-	1	1
Hesap			
Hendese	1	1	2
Resim	1	2	1
Coğrafya	2	1	1
Tarih	1	1	1
Musiki	1	1	1
El hünnerleri	2	1	1
	1	1	1
	1	1	1
	4	3	3

Kaynak: Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, 2008: 2

Darümuallime müdür olan Satı Bey kalıcı değişiklikler yapmıştır. Darümuallim-i İptidaiye ise yeni 900 öğrenci alınmış fakat öğretimin yapılması için gerekli araç gereçler alınmamıştır. Darümuallimin-i Aliye kapatılıp tekrar açılmış öğrencilerinin bazıları Darülfünuna gönderilmiştir. Taşradaki öğretmen yetiştiren okulların eğitim düzeyleri ise çok iyi değildi. Pedagoji, Eğitim Bilimleri dersini bilmeyen öğretmenlerin sayısı çoktu. Satı Bey'in eğittiği öğrenciler taşradaki okullarda görev almasıyla taşradaki okullarda gelişme sağlanmaya başladı (Akyüz, 2008).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise şehirlerde olan ilk öğretmen okulları Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Okul sayısı yeterince olmasına rağmen öğrenci sayısının az olması ve eğitim kalitesinin düşük olması sebebiyle, eğitimin kalitesini artırmaya çalışmışlardır. Yeterince öğretmen yetişmediği için bazı gündüzlü ortaokullara pedagoji sınıfı eklenerek öğretmen ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır. 1970 -1971 yılında ilk öğretmen okullarının süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. 1973 yılında çıkarılan bir kanun ile öğretmenlerin yüksek öğrenim mezunu olmaları gerektiği söylenmiştir. 1974 yılında eğitim enstitüsü açılmış, 1982 yılında Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülmüş, 1992 yılında Eğitim Fakültelerine çevrilmişlerdir (Akyüz, 2008).

Tablo 4. 1979-1980'de Sınıf Öğretmeni Yetiştiren 2 Yıllık Eğitim Enstitüleri Programı

Alanlar	Dersler
Genel Kültür Dersleri (Zorunlu)	Türkçe-Kompozisyon Düşünce, Düşünce Tarihi, Ekonomiye Giriş, Devrim Tarihi, Yabancı Dil, Araştırma
Sınıf Öğretmenliği Dersleri (Zorunlu)	Hayat Bilgisi Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Fen Bilgisi Öğretimi, Matematik Öğretimi, Din Bilgisi Öğretimi, Müzik ve Öğretimi Beden Eğitimi Oyun Öğretimi, Resim İş Yazı ve Öğretimi, Uygulama
Öğretmenlik Formasyonu Dersleri (Zorunlu)	Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi Eğitim Prog, ve Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme Rehberlik
Yardımcı Dallar	Okulöncesi Eğitimi, Özel Eğitim
İş ve Teknik Eğitimi Dersleri	El Sanatları, Pratik Elektrik ve Elektronik, Motor, Tarım, Kooperatifçilik, İlk Yardım ve Sağlık Bilgisi
Seçmeli Alanlar	Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi, Müzik, Resim İş, Beden Eğitimi

Kaynak: Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, 2008: 385

Yurtdışında Öğretmen Yetiştirme Politikalarına bakıldığında ise; Amerika Birleşik Devletlerinde öğretmenlerin eğitimi dört senelik lisans ve lisansüstü olarak düzenlenmiştir. Öğretmen eğitimi programları merkezi olarak değil her kurumun kendi programını yapmak üzere oluşturulmuştur. Bu kurumları denetleyen, eğitim programlarını onaylayan bazı konseyler vardır. Temel eğitim öğretmenliği programına girebilmek için belli bir not ortalamasına sahip olunması, öğretmenlerden tavsiye mektubu alınması gibi şartlar vardır.

Adaylara konuşma, iletişim, psikolojik durumunu ölçen sınavlar yapılır. İlköğretimde uygulamalı derslerin oranı, ortaöğretimden daha fazla olarak düzenlenmiştir. Bazı eyaletlerde ise öğretmenliğe başladıktan sonra, belirli bir süre içerisinde yüksek lisans yapma şartı getirilmiştir. Fransa'da öğretmen eğitimi; Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları yürütüyordu. Yüksek Öğretmen Okullarına daha çok 18-23 yaş arası lise mezunları sınavla girebilmektedir. Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri ise, öğrencilere ileri düzeyde pedagojik formasyon vermeyi ve adayları mesleğe tam anlamıyla hazır hale getirmeyi amaçlıyordu. Öğretmenlik sertifikası almak için bazı sınavlara girilmesi gerekiyordu. Fransa'da öğretmen yetiştirme uygulamaya çok önem verilirdi (Sürücü, 1997).

İngiltere'de öğretmenin kaliteli bir eğitim almasına çok önem verilirdi. Lise eğitiminden sonra lisans programını başarıyla bitiren adaylar çalışmak istedikleri kuruma doğrudan başvuruyor, en fazla iki yıl staj yaptıktan sonra öğretmen olabiliyorlardı. Almanya'da öğretmen eğitimi, eyaletlere göre değişmektedir. Her okul kademesi için özel olarak öğretmen yetiştirme programı uygulanırdı. Öğretmen yetiştirme eğitimi üniversiteler, eğitim enstitüleri ve eğitim yüksek okulları yürütmektedir. Eğitim psikolojisi ve uygulamalar çok önemli bir yere sahiptir (Sürücü, 1997).

Norveç'te eğitim ve öğretim faaliyetleri merkezden yürütülmektedir. Fakat coğrafi şartların farklı olması ve yerleşim yerlerinin birbirinden küçük olması nedeniyle nüfus, iklim, ulaşım gibi sebepler nedeniyle yerel yönetimlerin okullarda söz sahibi olduğu söylenebilir (Demir, 1994).

Alan Yazı Derlemesi

Yurtdışında yapılan alan yazı derlemeleri.

Yüksel (2016), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin bireyselci-toplumcu örgüt yapısı ve güç mesafesi algılarının, öz-yeterlik üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin derste aktif olma durumlarına yönelik öz-yeterlik ve sınıf öğretmenlerin öğretim stratejileri bilgisi açısından algılarının pozitif yönde bir etkisinin olduğunu saptamıştır.

Dönmez (2011), yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlik inançlarının cinsiyete, mezun olduğu okul ya da fakülteye, bransa, öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına ve denetim odağına göre farklılığını incelemeyi amaçlamıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının öğretmenlik mesleğindeki görev süresine göre, branşlarına ve denetim odağına göre öz-yeterlik inancının genelinde anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir.

Özkurt (2017), yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğunu ve sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının cinsiyet ve hizmet süresine göre değişmediğini belirtmiştir.

Dolapçı (2013), çalışmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile, kaynaştırma eğitimine bakış açıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve yaşadıkları yer arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir.

Güneş (2016), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim kabiliyetleri, teknoloji becerileri ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, yaş ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılaşırken, cinsiyet, medeni durum, sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

Bozbaş (2015), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi kabiliyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Burmabıyık (2014), çalışmasında Yalova şehrinde görev yapan öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda ise öğretmenlerin pedagojik içerik bilgileri öz-yeterliklerinin cinsiyet, yaş, görev süresi, branş, mezun oldukları fakültelere ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile anlamlı bir ilişki bulunamadığını belirtmiştir.

Kızıllırmak (2017), yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi öz-yeterlik inançlarının yaş, eğitim kademesi, görev süresi gibi değişkenler ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamış ve bu değişkenler arasında anlamlı farklılaşmaların olduğunu belirtmiştir.

Eskici (2013), ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı kullanmaya yönelik öz-yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dair öz-yeterlik algıları ile tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Erden (2007), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine dair öz-yeterlik inançlarının, öğrencilerin fen bilgisine karşı tutum ve başarılarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda ise öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin,

öğrencilerinin fen bilgisine karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve akademik başarılarını olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Tuzcu (2019), çalışmasında farklı branş öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise beden eğitimi öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutunda diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıları olduğunu belirtmiştir.

Erkoç (2017), sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Çiftçi (2016), çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile kaynaştırmaya dair tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

Göçmen (2014), yaptığı çalışmasında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin ve kendi okul yöneticilerinin düşüncelerine göre öğretmenlerin mesleki yeterlik seviyelerini belirlemeyi hedeflemiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarında, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem parametreleri açısından anlamlı bir farklılık saptanmazken, alınan hizmet içi kurs sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır. Eğitim ve öğretim sürecine ilişkin yeterliklerde, öğretmenler kendilerini “oldukça yeterli” ve “çok yeterli” aralığında değerlendirmişlerdir. Yöneticilerin öğretmen yeterliğine ilişkin düşünceleri ise “oldukça yeterli” düzeyde bulunduğunu belirtmiştir.

Durmuş (2018), çalışmasında okul öncesi ile sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, üstün yetenekli öğrencilere yönelik STEM eğitimi, öz-yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda ise STEM eğitimi alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklar çıkmıştır.

Yurtdışında yapılan alan yazı derlemeleri.

Daugherty (2005), tarafından yapılan “Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Sınıftaki Davranışları ile İlişkisi” isimli çalışmasında öğretmenlerin yeterlilik duygusunu etkileyen unsurlar araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre mesleki deneyim üzerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin daha fazla yeterlilik algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Chalmers ve Fuller (1999), yürüttüğü çalışmasında üniversite öğrencilerine uygulanan öğrenme stratejilerinin öğretimin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre

üniversite mezunu olan öğrencilerin yetersiz bir stratejisi bilgisine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Ashton, Webb ve Doda (1982), tarafından yapılan “ Öğretmenlerin Yeterlik Algısı isimli çalışmada yeterlilik yapısını, öğretmenlerin yeterlilik algılarının artmasını ve azalmasını sağlayan unsurları, öğretmen, öğrenci ve okul etmenleri birleşiminde incelemişlerdir. Önce öğretmenlere anket uygulanmış ve bu anket sonucunda yeterlilik algısı yüksek olan veya düşük olan öğretmenler gözlenmiştir.

Hsiao, Chang, Tu ve Chen (2011), çalışmada Taiwan’da görev yapan öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı ile, öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda ise yenilikçi iş davranışıyla, öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Riggs (1991) çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmen adaylarının, öz-yeterlik algılarının, cinsiyetlerine ve tecrübelerine göre ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise öz yeterlik algıları; erkek öğretmen ve erkek öğretmen adaylarına lehine anlamlı farklılaşmıştır. Öğretmenlerin tecrübelerine göre bir anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmacının modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin analizi, gerçeklik ve güvenlik, araştırmanın rolüne ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin, öz-yeterliklerini betimlemek adına tarama (survey) modeli temel alınarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan ve geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin görüşleri ve tutumlarının alınarak, olay ve olguların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2011). Bu model; çalışılan konu, olay ya da alanın ne olduğunu betimlemeye çalışır. Yani mevcut olayların kendinden önceki olay ya da koşullarla olan ilişkilerini göz önüne alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı amaçlar (Büyüköztürk, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Erzurum ili Aşkale ilçesinde yer alan ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğretmenleridir. Araştırma örneklemini Erzurum Aşkale ilçesinde görev yapan 413 öğretmenden çeşitli branşlardaki ölçeği cevaplamayı kabul eden 330 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem vb. bilgileri Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tablo 5. Araştırma Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	178	54
	Erkek	152	46
Alan	Sınıf	80	24.2
	Branş	250	75.8
Mesleki Kıdem	5 yıl altı	176	53.3
	5 yıl üstü	154	46.7
Eğitim Düzeyleri	Lisans	290	87.8
	Lisansüstü	40	12.2
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	265	80.3
	Diğer	51	15.45
Hizmet İçi Kursuna Katılma	Evet	98	29.6
	Hayır	232	70.4
Eğitim Kademesi	İlkokul	86	26
	Ortaokul	178	53.9
	Lise	66	20.1

Tablo incelendiğinde örneklemi oluşturan öğretmenlerin %54'ü kadın, %46'sı erkektir. Öğretmenlerin alanlarına bakıldığında %24,2 sınıf öğretmeni %75,8'ini branş öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ise beş yıldan az görev yapan öğretmenlerin oranı %53,3, 5 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin oranı ise 46,7 olduğu görülmüştür.

Öte yandan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye bakıldığında %80,3 ile eğitim fakültesi oluşturmaktadır. Hizmet içi eğitimine katılan öğretmenlerin oranı %29,6 katılmayanların oranı ise; %70,4'tür. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine bakıldığında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin oranı %26, ortaokullarda %53,9 liseler de görev yapan öğretmen oranı ise %20,1 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Kuzu (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim İlke

Yöntemleri Öz Yeterlik Ölçeği” ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Ölçek 5 alt boyut 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin olumsuz maddesi bulunmamaktadır. Ölçeğe verilen cevaplar “Hiç yapamam”, “Kısmen yaparım”, “Kararsızım”, Yaparım” ve “Tam yaparım” şeklinde-dir.

Süreç ve Uygulama

Aşkale ilçesinde Karafatma İlkokulu, Karafatma Ortaokulu, Karafatma İlkokulu, Güllü dere Ortaokulu, Güllüdere İlkokulu, 3 Mart İlkokulu, Büyük geçit İlkokulu, Ortabahçe Ortaokulu, Ortabahçe İlkokulu, Kavurmaçukuru İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu, Kandilli Güvenç Ortaokulu, Gökçebük İlkokulu, Hakkı Pınar Ortaokulu, Hakkı Pınar İlkokulu, Koçak İlkokulu, Küçükgeçit Mehmet Acarcan İlkokulu, İbrahim Polat İlkokulu, Koçak ortaokulu, Yeniköy Ortaokulu, Yeniköy İlkokulu, Turaç Korkmaz Kardeşler İlkokulu, İnkılâp Ortaokulu, İnkılâp İlkokulu, Dereköy İlkokulu, Topalçavuş İlkokulu, Atatürk İMKB Yatılı Bölge Ortaokulu, Abdalcık İlkokulu, Merdiven Ortaokulu, Yaylımlı İlkokulu, Ovacık İlkokulu, Turaç Korkmaz Kardeşler Ortaokulu, Koşapınar şükrü Paşa İlkokulu, Sarı-baba İlkokulu, Çiftlik İlkokulu, Erzurum Aşkale İMKB Anadolu Lisesi, Aşkale İMKB Çok Programlı Anadolu Lisesi, Kandilli İMKB Anadolu Lisesi, Aşkale Nenehatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde görev yapan öğretmenler ile gerekli izin alınarak görüşülmüştür. Öğretmenler ölçeği ortalama 35 dakika içinde cevaplamışlardır.

Veri Analizi

Uygulamalar sonrasında 330 öğretmenin ölçek verileri değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplardan elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini saptamak için elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmelerde, araştırmada kullanılan ölçekler 5’li likert aralığı temel alan beş seçenek ve dört fark aralığına sahip olduğu için $4/5=0.80$ ’lik esas alınmıştır. Fark aralığı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ölçeklerin Değerlendirilmesindeki Fark Aralıkları

Fark Aralığı	Anketteki Karşılığı	Değerlendirme
1.00–1.80	Hiç Yapmam	Çok Düşük
1.81–2.60	Kısmen Yaparım	Düşük
2.61–3.40	Kararsızım	Orta
3.41–4.20	Yaparım	Yüksek
4.21–5.00	Tam Yaparım	Çok Yüksek

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alpha (α) iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısının (α) 0.70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2017). Yaptığımız istatistiksel analiz sonucunda Cronbach alpha katsayısı (α) 0.783 olarak hesaplanmıştır. Kuzu (2015) tarafından yapılan istatistiksel analiz sonucunda ise Cronbach alpha katsayısı (α) 0.958 olarak hesaplanmıştır. Kuzu (2015) tarafından yapılan faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ise ölçeği oluşturan her faktörün ve bu faktörleri oluşturan her bir maddenin ölçülmek istenen özelliklerle aynı yönde tutarlı bir dağılım göstererek geçerli ve güvenilir bir yapı gösterdiği sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Tablo 7. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Güvenirlik Analizi Sonucu

Ölçek	Soru Sayısı	Güvenirlik Katsayısı α
Öğretim İlke Yöntemleri Öz Yeterlik Ölçeği	33	0.783

Araştırmacının Rolü

Tezdeki bölümler araştırmacı tarafından etik kurallara uyularak yazılmıştır. Verilerin toplanması için Erzurum Aşkale ilçesinden görev yapan öğretmenler ile il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izin alınarak ölçeğin uygulanması sağlanmıştır. Toplanan veriler analiz edilip tezin bulgular kısmında açıklanmış sonuç ve tartışma bölümünde tartışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Verilerin analizler sonucunda, araştırma sorularına göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Öğretim İlke Ve Yöntemleri İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları)

Araştırma verilerini analize başlamadan önce, bu çalışma için öngörülen parametrik test analizlerinin yapılabilmesi, çalışmanın temel değişkeni olan Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Düzeyleri puanlarının normal dağılım varsayımını karşılayıp, karşılamadığının test edilebilmesi için, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Yetişkinlerin ÖİY Ölçeği Puanlarının Normallik Değerleri

	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeyleri	330	136.13	17.28	-.647	0.496

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan bireylerin ölçekten aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olup, normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın birinci problemine cevap aranmış ve katılımcıların ölçeğin alt boyutlarında Temel Kavramlar Bilgisi (TKB), Program Geliştirme Süreci Bilgisi (PGSB), Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi (ÖÖYB), ÖİY Bilgisini Açıklama (ÖİYBA), ÖİY Bilgisini Uygulama (ÖİYBU), Planlama Bilgisi (PB) aldıkları puan ortalaması ve dağılımın standart sapması Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9. Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları)

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss	Ortanca
Genel Yeterlik Düzeyi	330	72	165	136,13	17,28	138
TKB	330	6	20	16,61	2,82	16
PGSB	330	14	45	35,02	6,29	36
ÖÖYB	330	10	30	25,31	3,51	25
ÖİYB	330	22	55	45,87	6,64	46
PB	330	6	15	13,24	1,74	13

*p< .05, **p<.01

Öğretmenlerin ÖİY öz-yeterlik puanlarının istatistiksel olarak genel ortalaması \bar{X} = (136,13, SS=17.28) olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ÖİY öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması, ölçeğin ortanca puanının (138) altındadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri alan (\bar{X} =45.87 SS=6.64) puan ile ÖİYB (Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi) olarak bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin en yetersiz gördükleri alan (\bar{X} =13.24, SS=1.74) puan ile PB (Planlama Bilgisi) olarak saptanmıştır. Ayrıca TKB (Temel Kavramlar Bilgisi) (\bar{X} =16.61, SS=2.82), PGSB (Program Geliştirme Süreci Bilgisi) (\bar{X} =35.02 SS=6.29), ÖÖYB (Öğrenme Öğretme Yaklaşımları Bilgisi) (\bar{X} =25.31, SS=3.51) olarak saptanmıştır.

Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Cinsiyete Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin ÖİY öz-yeterlik düzeylerinin (puanları) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Cinsiyete göre öğretmenlerin ÖİY Öz Yeterlik Düzeyleri (Puanları)

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Genel Yeterlik Düzeyi	Kadın	178	136,36	17,35	328	.26	.79
	Erkek	152	135,86	17,26			
TKB	Kadın	178	16,51	2,89	328	.70	.48
	Erkek	152	16,73	2,73			
PGSB	Kadın	178	34,76	6,39	328	.79	.42
	Erkek	152	35,32	6,17			
ÖÖYB	Kadın	178	25,59	3,18	328	1.58	.11
	Erkek	152	24,98	3,84			
ÖİYB	Kadın	178	46,16	6,74	328	.85	.39
	Erkek	152	45,53	6,53			
PB	Kadın	178	13,32	1,83	328	.80	.42
	Erkek	152	13,16	1,63			

*p< .05, **p<.01

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin genel yeterlilik düzeyi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(328)} = .26$, $p>.05$). Öğretmenlerin genel yeterlik puan ortalamaları incelediğinde, kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}=136,36$, $SS=17.35$) ile erkeklerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=135,86$ $SS=17.26$) birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Kadınlarda en yüksek ortalamaya sahip ÖİYB (Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi) boyutudur ($\bar{X}= 46,6$; $t= .85$). Bunu sırasıyla PGSB (Program Geliştirme Süreci Bilgisi) ($\bar{X}= 34.76$; $t= .79$) (Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi (ÖÖYB), ($\bar{X}= 25.59$; $t= 1.58$), Temel Kavramlar Bilgisi (TKB), ($\bar{X}= 16.51$; $t= 70$) Planlama Bilgisi (PB) ($\bar{X}= 13.32$; $t= 80$) boyutları izlemiştir.

Erkeklerde en yüksek ortalamaya sahip alt boyut yine ÖİYB (Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi ($\bar{X}= 45.53$; $t= .85$) boyutu olmuştur. Bunu sırayla PGSB (Program Geliştirme Süreci Bilgisi) ($\bar{X}= 35.32$; $t= .79$), Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi (ÖÖYB) ($\bar{X}= 24.98$; $t= 1.58$), Temel Kavramlar Bilgisi ($\bar{X}=16.73$; $t= 1.58$), Planlama Bilgisi (PB) ($\bar{X} =13.32$; $t= .80$) boyutları izlemiştir.

Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Sınıf Öğretmeni Ve Branş Öğretmeni Olmalarına Göre Farklılaşması

Tablo 11. Branşlarına Göre Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları)

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Genel Yeterlik Düzeyi	Sınıf	80	134,98	17,35	328	.68	.49
	Branş	250	136.50	17,26			
TKB	Sınıf	80	16,66	2,89	328	.16	.87
	Branş	250	16.60	2,73			
PGSB	Sınıf	80	34.36	6,39	328	.10	.28
	Branş	250	35.23	6,17			
ÖÖYB	Sınıf	80	25.25	3,18	328	.18	.85
	Branş	250	25.33	3,84			
ÖİYB	Sınıf	80	45.51	6,74	328	.55	.57
	Branş	250	45,98	6,53			
PB	Sınıf	80	13,20	1,83	328	.28	.42
	Branş	250	13,26	1,63			

*p< .05, **p<.01

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin genel yeterlilik düzeyi puanlarının branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [t(328) = .68, p>.05]. Öğretmenlerin genel yeterlik puan ortalamaları incelediğinde, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları (\bar{X} =134.98, SS= 17.35) ile branş öğretmenlerinin puan ortalamalarının (\bar{X} =136.50, SS= 17.26) birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11’de görüldüğü gibi temel kavramlar bilgisi, program geliştirme süreci bilgisi, öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi, öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi, planlama bilgisi toplam boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin puanları sırasıyla temel kavramlar bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =16.66; t= 1.6), program geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =34.36; t= 1.6), öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =25.25; t= 1.6), öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =45.51; t= 1.6), planlama bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =13.20.; t= 1.6), branş öğretmenlerinin ise; Temel kavramlar bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =16.60.; t= 1.6), program geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =35.23; t= 1.6), öğrenme-öğretme yaklaşımları

bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =25.33; t = 1.6), öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =45.98; t = 1.6), planlama bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =13.26.; t = 1.6) olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşması

Tablo 12. Eğitim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları)

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Genel Yeterlik Düzeyi	Lisans	290	135,7	17,24	328	1	.29
	Lisansüstü	40	138,8	17,67			
TKB	Lisans	290	16.5	2.86	328	1.3	.17
	Lisansüstü	40	17.17	2.44			
PGSB	Lisans	290	34.75	6.33	328	2	.04*
	Lisansüstü	40	36.92	5.73			
ÖÖYB	Lisans	290	25.30	3.49	328	0.5	.95
	Lisansüstü	40	25.27	3.72			
ÖİYB	Lisans	290	45.80	6.76	328	.3	.74
	Lisansüstü	40	46.17	5.79			
PB	Lisans	290	13.24	1.77	328	.01	.98
	Lisansüstü	40	13.25	1.53			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin genel yeterlik düzeyi puanlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. ($t_{(328)} = 1$, $p > .05$). Yalnızca program geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel yeterlik puan ortalamaları incelediğinde lisans mezunu öğretmenlerinin puan ortalamaları (\bar{X} =135.7, SS = 17.24) ile lisansüstü öğretmenlerinin puan ortalamalarının (\bar{X} =138.8, SS = 17.67) birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi temel kavramlar bilgisi, öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi, öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi, planlama bilgisi toplam boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Lisans mezunu öğretmenlerinin puanları sırasıyla temel kavramlar bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =16.5; t = 1.3), program geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =34.75; t = 2), öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =25.30; t = 0.5), öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =45.80; t = .3), planlama bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =13.24; t = 0.1), lisans üstü mezunu öğretmenlerinin ise; temel

kavramlar bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =17.17; t = 1.3), program geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =36.92; t = 2), öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =25.27; t = 0.5), öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =46.17; t = 3), planlama bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =13.25; t = 01) olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Mezun Oldukları Fakülteye Göre Farklılaşması

Tablo 13. *Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları)*

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Genel	Eğitim	265	135.8	16.84	315	.32	.74
Yeterlik	Diğer	51	136.7	20.34			
Düzeyi	Eğitim	265	16.5	2.79	315	.02	.98
TKB	Diğer	51	16.5	3.08			
PGSB	Eğitim	265	34.8	5.94	315	.62	.53
	Diğer	51	35.4	7.72			
	Fakülte						
ÖÖYB	Eğitim	265	25.28	3.28	315	.34	.72
	Diğer	51	25.47	4.66			
ÖİYB	Fakülte Eğitim	265	45.87	6.62	315	.16	.86
	Diğer	51	45.7	7.01			
PB	Eğitim	265	13.17	1.82	315	1.1	.23
	Diğer	51	13.49	1.37			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin genel yeterlilik düzeyi puanlarının mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. ($t_{(315)} = .32$, $p > .05$). Öğretmenlerin genel yeterlik puan ortalamaları incelediğinde, eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalamaları ($\bar{X} = 135.8$, $SS = 16.84$) ile diğer fakülte öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 136.7$, $SS = 20.34$) birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo incelendiğinde temel kavramlar bilgisi, program geliştirme süreci bilgisi, öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi, öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi, planlama bilgisi toplam boyutunda öğretmenlerin mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Eğitim fakültesi öğretmenlerinin puanları sırasıyla temel kavramlar bilgisi alt

boyutunda (\bar{X} =16.5; t = 0.2), program geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =34.8; t = 62), öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =25.28; t = .34), öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =45.87; t = .16), planlama bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =13.17; t = 1.1), diğer fakülte mezunu öğretmenlerinin ise, temel kavramlar bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =16.5; t = .02), program geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =35.4; t = .62), öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =25.47; t = .34), öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =45.7; t = .16), planlama bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =13.49; t = 1.1) olarak saptanmıştır.

Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Öğretim İlke Ve Yöntemleri Hizmet İçi Kurslarına Katımlarına Göre Farklılaşması

Tablo 14. ÖİY hizmet içi kurslarına katılıma göre öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları)

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Genel	Evet	98	136	18.37	327	.04	.96
	Hayır	232	136.1	18.88	327		
TKB	Evet	98	16.68	2.65	327	.26	.79
	Hayır	232	16.59	2.90	327		
PGSB	Evet	98	34.63	6.81	327	.72	.46
	Hayır	232	35.19	6.07	327		
ÖÖYB	Evet	98	25.15	3.71	327	.54	.58
	Hayır	232	25.38	3.43	327		
ÖİYB	Evet	98	46.19	7.08	327	.54	.58
	Hayır	232	45.75	6.47	327		
PB	Evet	98	13.22	1.80	327	.12	.90
	Hayır	232	13.25	1.72	327		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi kurslarına katılımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(327)} = .304$, $p > .05$). Öğretmenlerin genel yeterlik puan ortalamaları incelediğinde, hizmet içi kurslarına katılanların puan ortalamaları (\bar{X} =136, SS =18.87) ile hizmet içi kurslarına katılmayanların puan ortalamalarının (\bar{X} = 136.1, SS = 18.88) birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14’de görüldüğü gibi temel kavramlar bilgisi, program geliştirme süreci bilgisi, öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi, öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi, planlama bilgisi toplam boyutunda öğretmenlerin hizmet içi kurslarına katılımlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Hizmet içi kurslarına katılan öğretmenlerinin puanları sırasıyla; temel kavramlar bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =16.68; t=.26), program geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =34.63; t= .72), öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =25.15; t= .54), öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =46.19; t= .54), planlama bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =13.22; t= .12); hizmet içi kurslarına katılmayan öğretmenlerinin ise; temel kavramlar bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =16.59; t=.26), program geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =35.19; t= .72), öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =25.15; t= .54), öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =45.75; t= .54), planlama bilgisi alt boyutunda (\bar{X} =13.25; t= .12) olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Öğretim İlke Ve Yöntemleri Dersini Yalnızca Lisansta Almalarına Göre Farklılaşması

Tablo 15. *ÖİY dersi almalarına göre öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları)*

	Grup	N	\bar{X}	SS	SD	t	P
Genel	Evet	282	135.73	17.48	327	1.1	.25
Yeterlik Düzeyi	Hayır	48	138.79	16.03	327		
TKB	Evet	282	16.53	2.91	327	1.3	.16
	Hayır	48	17.14	2.14	327		
PGSB	Evet	282	34.78	6.38	327	1.7	.09
	Hayır	48	36.45	5.61	327		
ÖÖYB	Evet	282	25.34	3.54	327	.28	.77
	Hayır	48	25.18	3.38	327		
ÖİYB	Evet	282	45.73	6.83	327	1	.31
	Hayır	48	46.79	5.14	327		
PB	Evet	282	13.25	1.77	327	.18	.85
	Hayır	48	13.20	1.59	327		

*p< .05, **p<.01

Tablo. 15 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri dersi almalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(327)} = 1,1, p>.05$). Öğretmenlerin genel yeterlik puan ortalamaları incelediğinde, öğretim ilke ve yöntemleri dersi alan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}= 135.73, SS=17.48$) ile, öğretim ilke ve yöntemleri dersi almayan

öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=138.79$, $SS=16.03$) birbirlerine yakın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15’de görüldüğü gibi temel kavramlar bilgisi, program geliştirme süreci bilgisi, öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi, öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi, planlama bilgisi toplam boyutunda öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri dersi almalarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi alan öğretmenlerinin puanları sırasıyla temel kavramlar bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=16.53$, $t= 1.3$), program geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=34.78$; $t= 1.7$), öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=25.34$; $t= .28$), öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=45.73$; $t= 1$), planlama bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=13.25$, $t= .18$), öğretim ilke ve yöntemleri dersi almayan öğretmenlerinin ise, temel kavramlar bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=17.14$; $t= 1.3$), program geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=36.45$; $t= 1.7$), öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=25.18$; $t= .28$), öğretim ilke ve yöntemleri bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=46.79$; $t= 1$), planlama bilgisi alt boyutunda ($\bar{X}=13.20$; $t= .18$) olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Görev Süresine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin ÖİY öz-yeterlik düzeylerinin (puanları) görev yaptıkları süreye göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Görev Süresine Göre Farklılaşması

Değişken	Görev süresi	N	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T	SD	K.O.	F	P
Genel Yeterlik Düzeyi	1 yıl	31	127.11	18.97	Gruplar	2695,71	4	673.929	2.290	.04*
	2 yıl	43	136.06	15.65	Gruplar	95342,40	325	294.267		
	3 yıl	60	137.88	14.46	Toplam	98038,11	329			
	4 yıl	42	134.38	19.11						
	5 ve üstü	154	137.43	17.61						
TKB	1 yıl	31	16.15	2.85	Gruplar	13,60	4	3,401	.424	.79
	2 yıl	43	16.37	2.60	Gruplar	2604,28	325	8,013		
	3 yıl	60	16.65	3.03	Toplam	2617,89	329			
	4 yıl	42	16.47	3.11						
	5 ve üstü	154	16.78	2.72						
PGSB	1 yıl	31	32.61	5.76	Gruplar	227,24	4	56,811	1.443	.22
	2 yıl	43	34.62	6.0	Gruplar	12752,56	325	39,360		
	3 yıl	60	35.51	5.82	Toplam	12979,80	329			
	4 yıl	42	34.38	6.72						
	5 ve üstü	154	35.51	6.45						
ÖÖYB	1 yıl	31	23.69	3.63	Gruplar	79,10	4	19,776	1.613	.17
	2 yıl	43	25.65	3.10	Gruplar	79,10	325	12,258		
	3 yıl	60	25.58	3.17	Toplam	4062,85	329			
	4 yıl	42	25.23	3.66						
	5 ve üstü	154	25.40	3.65						
ÖİYB	1 yıl	31	42.34	7.45	Gruplar	379,80	4	94,952	2.179	.07
	2 yıl	43	46.13	6.60	Gruplar	14160,84	325	43,572		
	3 yıl	60	46.53	5.51	Toplam	14540,65	329			
	4 yıl	42	45.47	6.80						
	5 ve üstü	154	46.23	6.77						
PB	1 yıl	31	12.30	2.18	Gruplar	41,20	4	10,300	3.478	.00**
	2 yıl	43	13.27	1.65	Gruplar	962,42	325	2,961		
	3 yıl	60	13.60	1.38	Toplam	1003,62	329			
	4 yıl	42	13.80	2.12						
	5 ve üstü	154	13.24	1.65						

*p< .05, **p<.01

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri, yeterlik düzeyi genel puanlarının görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

(F_(4,325)= 2.290, P<.05). ÖİY öz-yeterlik düzeyleri genel puanlarının arasındaki farklılığın, öğretmenlerin hangi görev yıllarında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey

testinin sonuçlarına göre, öğretmenliklerinde görev süresi beş yıl ve üzeri olan öğretmenlerin genel yeterlilik puanları ($\bar{X}= 137,43$, $SS= 17.61$) öğretmenliklerinde görev süresi bir yıl olan öğretmenlerden ($\bar{X}= 127,11$, $SS= 18.97$) daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Tablo 16'a göre öğretmenlerin ÖİY öz-yeterlik düzeyleri; PB alt boyutuna ait puanlarının, çalıştıkları yıla göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi görev yıllarında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, öğretmenliklerinde görev süresi üç yıl olan öğretmenlerin genel yeterlik puanları ($\bar{X}= 13.60$, $SS= 1.38$) öğretmenliklerinde görev süresi bir yıl ($\bar{X}= 12.30$, $SS= 2.18$) ve beş yıl ($\bar{X}= 13.24$ $SS= 1.65$) olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeylerinin (Puanları) Görev Yaptığı Eğitim Kademesine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin ÖİY öz-yeterlik düzeylerinin (puanları), görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Görev yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin ÖİY Öz-Yeterlik Düzeyleri (Puanları)

Değişken	Görev kademesi	N	\bar{X}	SD	Var. K.	K.T	SD	K.O.	F	P
Genel Yeterlik Düzeyi	İlkokul	86	16,40	16,40	Gruplar ara.	10,364	2	5,182	.017	.983
	Ortaokul	178	16,79	16,79	Gruplar İçi.	98027,752	326	300,699		
	Lise	66	19,80	19,80	Toplam	98038,116	328			
TKB	İlkokul	86	2,86	2,86	Gruplar ara.	1,184	2	,592	.074	.929
	Ortaokul	178	2,78	2,78	Gruplar İçi.	2616,707	327	,592		
	Lise	66	2,90	2,90	Toplam	2617,891	329			
PGSB	İlkokul	86	6,15	6,15	Gruplar ara.	35,261	2	17,630	.444	.642
	Ortaokul	178	6,04	6,04	Gruplar İçi.	12944,545	326	39,707		
	Lise	66	7,10	7,10	Toplam	12979,805	328			
ÖÖYB	İlkokul	86	3,40	3,40	Gruplar ara.	9,267	2	4,634	.374	.688
	Ortaokul	178	3,30	3,30	Gruplar İçi.	4053,584	327	12,396		
	Lise	66	4,18	4,18	Toplam	4062,852	329			
ÖİYB	İlkokul	86	6,50	6,50	Gruplar ara.	10,577	2	5,289	.119	.888
	Ortaokul	178	6,70	6,70	Gruplar İçi.	14530,077	327	44,434		
	Lise	66	6,75	6,75	Toplam	14540,655	329			
PB	İlkokul	86	1,76	1,76	Gruplar ara.	,111	2	,055	.018	.982
	Ortaokul	178	1,80	1,80	Gruplar İçi.	1003,513	327	3,069		
	Lise	66	1,56	1,56	Toplam	1003,624	329			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 17'e baktığımızda, öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemleri, yeterlilik düzeyi genel puanlarının görev yaptığı eğitim kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. ($F_{(2,-326)} = .017$, $P < .05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştıranın değişkenlerine ilişkin istatistiklik ve bu istatistiklik sonucunda elde edilen bulgular, alt problemlere göre ele alınarak, ilgili alan yazını ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda, öğretmenlerin ÖİY öz-yeterlik puanlarının ortalamaları TKB, ÖÖYB, PB alt boyutlarında, ortancanın üstünde bir değere çıktığı gözlenmiştir. PGSB, ÖİYB alt boyutlarında ise ortancanın altında bir değer çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin ÖİY öz-yeterlik düzeyleri; TKB, ÖÖYB, PB, alt boyutlarında yüksek yönde bir yönelim izlenmiştir.

Literatür incelendiği zaman; Morgil, Seçken ve Yücel (2004), tarafından yapılan çalışmada kimya öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinden, ders etkinlikleri endişesiyle, düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Berkant ve Ekici (2007), sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterliklerini ele aldığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, sonucunu elde etmişlerdir. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini biraz yeterli düzeyde olduğu sonucuna; Güvenç (2011), sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Türkeç ve Aktaş (2012), yaptığı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını ve çocukların gelişimini değerlendirme konusunda; kendilerini yüksek düzeyde, yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin; cinsiyete göre değişiklik göstermediği, sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç birçok çalışma sonucuyla benzerlik gösterirken (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Durdukoca 2010, Nakip ve Özcan 2016, Taşkın Hacıömeroğlu, 2010, Sürücü 1997, Göçmen 2014, Çetin 2009, Güneş 2016 ve Burmabıyık 2014). Bu araştırmaların aksine (Demirtaş, Cömert, & Özer 2011 Ekici 2006, Morgil, Seçken ve Yücel 2004) yürüttükleri çalışmalarında öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmamasının sebebi; öğretmenlerin öğrenim hayatları boyunca, benzer eğitim ortamlarında, eğitim almalarından, benzer öz-yeterlik inançlar geliştirdiklerini düşündürebilir. Buna ek olarak kadın ve erkek öğretmenlerin aynı ortamlarda görev yapması üniversite ve daha önceki eğitim dönemlerinde beraber eğitim görmeleri farklılaşmamaya sebep olabilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin branşa göre değişimi incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin branşa göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.

Bu sonuç çeşitli çalışmalarla, benzerlik göstermektedir. Nakip ve Özcan (2016) tarafından öğretmen adaylarıyla, yürütülen çalışmada öz-yeterlik düzeyinin öğrenim gördükleri branşlara göre değişiklik göstermediğini belirtmiştir. Kaçar, Beycioğlu (2017) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik inanç kaynaklarının; branşlarına göre, öz yeterliğinin farklılaşmadığını saptamıştır. Karacaoğlu (2008), Göçmen (2014), Ocak ve Kalender (2017) ve Burmabıyık (2014) yaptığı çalışmalarında branşa göre, öğretmenlerin öz yeterlik arasında bir ilişki kurulamadığını belirtmiştir. Cömert, Demirtaş ve Özer (2011) ise öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada öz yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri branşlara göre farklılık gösterdiği sonucunu elde etmiştir.

Çalışma sonucunda, herhangi bir farklılığın çıkmamasının sebebi, öğretmenlerin mesleğe başlayana kadar, aldıkları eğitimin önceden belirli bir plan doğrultusunda olması, öğretilen pedagojik ve öğretmenlik bilgisi eğitimlerinin, tüm üniversitelerde YÖK tarafından belirlenmesi olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin eğitim düzeylerine göre değişimi incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin eğitim düzeyine PGSB alt boyutu hariç farklılık göstermediği bulunmuştur.

Benzer olarak, Doğan Burç (2006) “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri” adlı çalışmasında, öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile, mezuniyet düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevapların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, ÖİY öz yeterlilikleri ÖÖYB alt boyutu dışında, diğer alt boyutlarında, lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha yüksek çıkmıştır. Lisansüstü öğretmenlerinin öz yeterliklerinin yüksek çıkması beklenen sonuçtur. Çünkü lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre daha donanımlı olması beklenir.

Çalışmadan elde edilen bu sonuç dikkate alındığında; eğitim düzeyi yükseldikçe, alandaki bilgi birikiminin derinleşmesinin, öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını olumlu

yönde etkilediği ifade edilebilir. Bunda lisansüstü eğitimlerinde aldıkları pedagoji derslerinin etkisi vardır. Buna ek olarak MEB' in öğretmenleri yüksek lisans ve doktora yapmaya yönlendirmesi ve teşvik etmesi tezimizin sonucuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları fakülteye göre değişimi incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre öz-yeterlik inanç kaynaklarında önemli farklılıklar bulunup bulunmadığını araştıran çalışmalar ele alındığında bu araştırmayla bulunan sonuçları destekleyen bulgulara rastlanılmıştır. Dolaylı olarak bakılan çalışmalarda Astan ve Sarp (2017), müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik ve öz-yeterlik algılarının belirlenmesi adlı çalışmasında çalışmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türüne göre öz-yeterlik algısı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kaçar ve Beycioğlu (2017), yaptığı çalışmasında mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin öz-yeterlik arasında bir ilişki kurulamadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre değişiklik göstermemesinin sebebi, derslerin yürütülmesinde kılavuz kitaplarının kullanılması, aynı yöntem ve tekniklerin uygulanmasını sağlayacağından, öğretmenler arasında uygulama farkını azalttığı düşünülebilir. Ayrıca öz-yeterliğin, mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermemesi öğretmenlerin, öğretim ilke ve yöntemlerine olan yeterliliğin lisansta ders olarak ele alınmasıyla değil meslek hayatında uygulama ile kazanıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumları arasında değişimi incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin hizmet içi alıp almama durumları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet içi eğitimden kasıt pedagoji ve öğretim ilke ve yöntemleri dersine ilişkin eğitimidir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, Bekdemir, Okur ve Kasar (2011), Özkurt (2017) ve Burmabıyık (2014), yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp-almama durumlarına göre tercih ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin değişiklik göstermediğini belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine olması beklenirdi fakat farklılık göstermemesinin sebebi öğretmenlerin hizmet içi seminerlerini kendini geliştirmek için değil çalıştıkları kurumlar tarafından yönlendirilerek veya mecburi tutularak gönderilmeleri olabilir. Ayrıca hizmet içi semineri verenlerin alanında yeterince bilgi sahibi olamayışı veya ülkemizde hizmet içi eğitimin yeteri kadar yapılıyor, olmaması olabilir. Ya da hizmet içi eğitime giden öğretmenlerin dersleri yeterince önemsememesi şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin öğretim ilke ve yöntemleri dersini yalnızca lisansta alıp almama durumları arasında değişimi incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin lisansta alıp almama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizine bakarak ÖİY öz-yeterlik ölçeğinin bütün alt boyutlarında lisansta ÖİY dersini alan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, bu dersi lisansüstündeki derslerinden daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada bu beklenen sonuçtur çünkü lisansüstü programlarında dersi alan öğretmenlerin daha donanımlı ve daha bilgili olması beklenir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öz-yeterlik inancının özellikle 5 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde diğer öğretmenlere göre daha yeterli algıladıkları görülmüştür.

Çetin (2009), Dönmez (2011) ve Güneş (2016) yaptığı çalışmalarında, benzer olarak öğretim elamanlarının görev süresine göre sınıfın düzeninin sağlanması boyutunda anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Daugherty (2005) çalışmasında benzer olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki yeterliliği mesleki kıdemi az olan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Astan ve Sarp (2017) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik tecrübesi olmasına göre anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Bu sonucun sebebi müzik öğretmenliği öz yeterliliğinde diğer branşlardan farklı olarak bireysel yeteneğe dayanması ve buna ek olarak eğitim fakültelerinde müzik eğitime girmek için ölçütleri belli bir yetenek sınavına girmiş olmaları olarak düşünülebilir.

Kaçar ve Beycioğlu (2017) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz-yeterlik inanç kaynakları araştırdığında performans başarıları dolaylı yaşantılar, sözel ikna alt boyut puanları ve toplam öz-yeterlik ölçek puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Korkut ve Babaoğlu (2012) Sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tüm alt boyutlarda beş yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tecrübe ve deneyimi arttıkça sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarında öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili daha bilgili ve donanımlı olduğu şeklinde ifade edilebilir. Buna ek olarak başöğretmen, uzman öğretmen uygulamaları çok

önemlidir. Baş ve uzman öğretmenlerin daha tecrübeli öğretmenler olması bizim çalışmamızla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre değişimi incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin görev yaptığı eğitim kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, Karacoğlu (2008) yürüttüğü çalışmasında sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretim programına ve program içeriğine ilişkin mesleki becerilerinin benzer olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ÖİY yeterlilik puanlarının tüm alt boyutlarda farklılaşmamasın sebebi öğretmenlerin aldıkları eğitimin ve derslerin YÖK tarafından belirlenmesi hizmet içi kursların genelde kademe ayırmaksızın tüm öğretmenlere yapılıyor olması olabilir.



ALTINCI BÖLÜM

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Öğretmenlerin öz-yeterliklerini artırmak amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin içerik kalitesi artırılmalı. Hizmet içi eğitimlerde görevli eğitimcilerin donanımlı tecrübeli olmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitim seminerlerinde İbni Sina, Farabi gibi düşünürlerin öğretim uygulamaları ve eğitime dair görüşleri anlatılabilir.

Üniversitelerde öğretim ilke ve yöntemleri ders sayısı artırılarak derslere giren öğretim üyeleri özel olarak seçilebilir. Üniversitede öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemi ile derslerini uygulamalı olarak işlemeleri dâhilinde kalıcı öğrenme sağlanarak meslek hayatlarında daha çok öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanmaları sağlanabilir.

Öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirmeye yönelik derslerin amaç ve kazanımlarının meslekle ilişkisi daha açık bir şekilde ele alınmalı öğretmenlerin bu derslerin meslek hayatında önemine dair farkındalıkları artırılabilir.

Sonuçlarımızda da görüldüğü gibi mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları yüksek olduğundan deneyimli öğretmenler ile mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin aynı zümre olarak görevlendirilmesi yapılabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Öğretmenlerin öz-yeterliklerini saptamak amacıyla öğretim ilke ve yöntemleri programı düzenlenerek, bu programın bireylerin özyeterliliklerini ne ölçüde etkilediği inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Öz-yeterlik araştırmalarının ülkemizin daha farklı bölgelerinde, farklı yaş ve meslek gruplarıyla gerçekleştirilmesi, sonuçların genellenebilmesi adına fayda sağlayacaktır.
- Çalışmamıza benzer olarak, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ile pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olan kişilerin öz-yeterlik düzeylerini karşılaştırma biçiminde bir çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlerin devlet okulu veya özel okulda görev yapma durumlarına göre öz-yeterlik algılarını yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

- Öz-yeterlik inancını etkileyen faktörler arasında öğretmen farkındalığını, yoksa öğretmen bilgi birikiminin mi önemli olduğu üzerine bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. (22. Baskı). Ankara: Pegem.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102. <http://kefdergi.com> adresinden edinilmiştir.
- Altunsoy, N. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğrenci kılavuzlu öğretimin etkinlik düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000675/1038000454> adresinden edinilmiştir.
- Arı, Ç. (2017). *Pedagojik formasyonda kayıtlı öğretmen adaylarının boş zaman yönetimleri ve yaşam kaliteleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 466410)
- Ashton, P. (1982). *A study of teachers'sense of efficacy florida* (Doctoral dissertation or MSc thesis). Retrieved from Name of Database. (Accession or Order no 31834).
- Avcı, Ü. Erişim. 24.09.2018 Bilgisayar destekli eğitim ve e-öğrenme. http://moodle.baskent.edu.tr/pluginfile.php/211/mod_resource/content/0/ders_notlari/Bilgisayar_Destekli_Egitim_ve_e-Öğrenme_-_Ders_Notu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Bahar, H. H., Özen, Y., & Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve bransa göre akademik başarı durumlarının ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 69-86. dergiler.ankara.edu.tr adresinden edinilmiştir.
- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H., & Yurdabakan, İ. (2015). Self efficacy perceptions and success/Failure Attributions of prospective teachers: longitudinal study, *Elementary Education Online*, 14(3), 803-814. doi.org/10.17051/ieo.2015.66489
- Balyemez, S. (2014). Firdevs. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (1.Baskı s. 105). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: *A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). *Encyclopedia of human behavior*. Newyork: Academic Press.
- Bandura, A. (1997) Self-efficacy: *The exercise of control*. New York : Freeman
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context applied psychology. *An International Review*, 51(2), 269-290. doi/abs/10.1111/1464-0597.00092
- Bayraktar, U., Vural, B.M., & Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 133-149. <http://www.researchgate.net> adresinden edinilmiştir.

- Bekdemir, M., Okur, M., & Kasar, N. (2011). İlköğretim matematik öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-22. https://www.researchgate.net/publication/309359103_Besinci_Sınıf_Matematik_Dersi_Oğretim_Programına_Yonelik_Oğretmen_Gorusleri adresinden edinilmiştir.
- Berkant, H. G., & Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlilik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132. <http://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=TR2016008035> adresinden edinilmiştir.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. (1.Baskı). Ankara: Yargıcı matbaası.
- Boyraz, Z. (2008). *Eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalı Türk eğitim sisteminde eğitim teknolojisinin eğitim öğretim kalitesine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.407057)
- Burmabıyık, Ö. (2014). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.(Tez No.363451)
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*. (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712. <https://web.b.ebscohost.com> adresinden edinilmiştir.
- Chalmers, D., & Fuller, R. (1999). Research and professional development programme on teaching learning strategies as part of course content. *International Journal of Academic Development*, 4(1), 28-33. doi/abs/10.1080/1360144990040105
- Cömert, M., Demirtaş, H., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, (36), 159. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/278/241> adresinden edinilmiştir.
- Çakıl, R. Z. (2006), *Eğitimde toplam kalite yönetimi İstanbul ilçe milli eğitim yöneticilerinin eğitimde kaliteyi algılayış düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.208754)
- Çelikkaleli, Ö., & Akbaş, A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2)1, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/download/5000002964/5000003466> adresinden edinilmiştir.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879827.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 23593)

- Çiftçi, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.460459)
- Daugherty, S. G. (2005). *Teacher efficacy and its relation to teachers' behaviors in the classroom* (Ph.D Thesis, Universty of Huston). <https://www.scirp.org> adresinden edinilmiştir.
- Dellinger, A., Bobbett, J., Olivier D., & Ellet, C. (2008) Measuring teachers self efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, (24)24, 751-766. <https://eric.ed.gov/?id=EJ786703> adresinden edinilmiştir.
- Demir, A. (1994). İngiltere'de eğitim. *Öğretmen Dünyası Dergisi*. (15), 180. <http://www.eskisehirbim.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), <https://dergipark.org.tr/uefad/issue/16682/173353> adresinden edinilmiştir.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dirik, M. Z. (2014). *Eğitim programları ve öğretim ilke ve yöntemleri*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan Burç, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve yeterlilikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.190238)
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.342334)
- Dönmez, S. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz yeterlilik inançlarının denetim odağına göre farklılığının incelenmesi üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.296331)
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1073/1988> adresinden edinilmiştir.
- Durmuş, V. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere yönelik stem eğitimi öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi: İstanbul Aydın üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.541734)
- Erciyeş, G. (2016). Şeref. Tan (Ed.), *Öğretim yöntemleri ve teknikleri içinde* (13.Baskı ss. 292-310). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, Y. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.407057)
- Erkoç, K. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.221624)

- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları* (Doktora Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.(Tez No.336313)
- Hsiao, H. C., Chang, J. C., Tu, Y.L., & Chen, S. C. (2011). The impact of selfefficacy on innovative work behavior for teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(1), 31-36. Retrieved from <http://www.ijssh.org/list-7-1.html>
- Genç, S. (2014). Firdevs. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (3.Baskı, s. 317). Ankara: Pegem.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.220053)
- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038029/5000036886> adresinden edinilmiştir.
- Göçmen, E. (2014). *Eğitim fakültesi mezunlarının mesleki yeterlilik düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.384759)
- Gökbulut, Y. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimler konusundaki pedagojik alan bilgileri* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.279684)
- Gün, Ö. (2014). Firdevs. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (1.Baskı, s, 155). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, H. B. (2007). Mehmet. D. Karşlı (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (1. Baskı, ss. 217-219). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, M. (2013). *Osmanlı eğitim mirası*. (1. Baskı) İstanbul: Doğu-Batı.
- Güneş, A. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim kabiliyetleri, teknoloji becerileri ve öz yeterlilik arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.450126)
- Güneş, F. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsel, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. (7. Baskı). İstanbul: Eğitim.
- Güven B. (2016). Şeref. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (13.Baskı, s. 17). Ankara: Pegem Akademi.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlilik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/108211> adresinden edinilmiştir.
- Işık, A. D. (2014). Firdevs. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (1.Baskı, s. 111). Ankara: Pegem Akademi.
- Izgar, H. (2014). Ali. M. Sünbül (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (7.Baskı, 29-33). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- İçen, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320301)

- İpek, C. & Bayraktar, C. (2009). Sınıf öğretmenliği adaylarının beden eğitimi dersine ilişkin öz yeterlilik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 67-84. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/view/5000091527/0> adresinden edinilmiştir.
- Kaçar, T. & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(4), 2017. doi:10.17051342988.
- Kansu, N. A. (2014). *Türk eğitim tarihi*. (1. Baskı). İstanbul: Maya Akademi.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.219595)
- Karakaya, İ. (2011). Abdurrahman. Tanrıoğen. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. içinde (2.Baskı, s. 35). Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (14.Baskı). Ankara: Nobel.
- Kart, M. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencileri eğitim ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.423234)
- Kılcal, R. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kılıç, D. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. (3.Baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Kızılırmak, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin görsel alan bilgisi öz yeterlilik inançları* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.461567)
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70. Retrieved from <https://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>
- Korkut K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları. *Emine Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281. <http://ijmeb.org/index.php/zkesbe/article/view/315/250> adresinden edinilmiştir.
- Köksal, F. (2016). Şeref. Tan. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (13.Baskı, s. 17). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel.
- Kuzu, S. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri ders programının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.423501)
- Küçükaydın Alkış, M. (2017). *Araştırmaya sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı bağlamında sınıf öğretmenlerinin fen konularındaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.477545)
- Livatyalı, H. (2014), Musa. Gürsel & Ali M. Sünbül (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (7.Baskı, ss. 80-92). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- MEB. (2017). (2018,06.28). Öğretmen mesleği genel yeterlilikleri öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü. <http://oygm.meb.gov.tr> adresinden edinilmiştir.

- Morgil, İ., Şeçken, N., & Yüceş A.S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 6(1), 62-72. <http://fbed.balikesir.edu.tr/index.php/dergi/article/view/287> adresinden edinilmiştir.
- Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795. doi:10.17860282380
- Ocak, G., Ocak İ., & Kalender, M. D. K. (2017). Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/349054> adresinden alınmıştır.
- Ocak, G. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 20-21. https://www.researchgate.net/publication/284032968_Ogretmen_Adaylarinin_Ogretmen_Oz_Yeterlik_Inanclarinin_Incelenmesi adresinden edinilmiştir.
- Önder, M. (2012). *Türk eğitim tarihi*. (2. Baskı). Erzincan: Sistem.
- Önen, F., Mertoğlu H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23. <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/Detail/f5342d79-d654-e711-80ef-00224d68272d>. adresinden edinilmiştir.
- Özaydın, E. & Çavaş, P. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (30), 18. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/295420> adresinden edinilmiştir.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkurt, M. F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.493117)
- Pajares, F. (1997). M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement.in* 10 1-49 doi: 10.1080/10573560390143085
- Refika, Z. Ç. (2006). *Eğitimde toplam kalite yönetim İstanbul ilçe milli eğitim yöneticilerinin eğitimde kaliteyi algılayış düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Riggs, I. M. (1991). Gender differences in elementary science teacher self-efficacy. Paper presented at the annual meeting of the. *American Educational Research Association, Chicago*, Retrieved from <http://catalogue.nla.gov.au/Record/5539442>
- Sağlam, M. (2014). Şeref. Tan. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (4.Baskı, s.11). Ankara: Maya Akademi.
- Saraçoğlu A., Yenice N., & Özden B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 227-250. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/129104146_17.pdf. adresinden edinilmiştir.

- Sarp Astan, G. (2017). *Müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik ve öz yeterlilik algılarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, <http://docs.neu.edu.tr/library/6585862400> adresinden edinilmiştir.
- Sarpkaya, R. (2014). Musa. Gürsel. & Ali. M. Sünbül (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (7.Baskı, ss. 50-51). İstanbul: Eğitim.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (7.Baskı). Ankara: Anı .
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4.Baskı). Konya: Eğitim Akademi.
- Sürmen, Y. G. (2011). *Türk milli eğitiminde örgün eğitimin yeri ve okul öncesi eğitim* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sürücü, A. (1997). *Öğretmenlik formasyonu alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (S.Ü.E.F. yaz kursu örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.61477).
- Stein, M K. & Wang, M. (1988), Teacher development and school improvement. *Teaching and Teacher Education*, (4), 171–187. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X88900169> .
- Şanal, M. (2015). Tanzimat ve meşrutiyet dönemlerinin pedagojik formasyon anlayışı *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 197-207. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3156?show=full#sthash.M1bqll08.2TfGuyMW.dpbs> adresinden edinilmiştir.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkın Şahin, Ç., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40. <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004189/5000004702> adresinden edinilmiştir.
- Türkeç, Y. (2012), *Okul Öncesi Öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.319824)
- Tuzcu, G. (2019). *Farklı branş öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.538658)
- Ulusoy, A. (2013). *Gelişim ve öğrenme*. (7. baskı). Ankara: Anı Akademi.
- Usta, N. (2014), Firdevs. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (1.Baskı, s. 167). Ankara: Pegem Akademi.
- Uysal, H. (2014). Firdevs. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (1.Baskı, s. 317). Ankara: Pegem Akademi.
- Üredi, I., & Üredi, L. M. A. (2005). Sınıf Öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-12. <https://scholar.google.com.tr/citations?user=4siQFz4AAAAJ&hl=tr> adresinden edinilmiştir.

- Üstüner, M., Demirtaş H. & Ersoy, M.A. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 1-16. <https://www.researchgate.net> adresinden edinilmiştir.
- Vural, B. (2005). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem teknik ve etkinlikler*. (2. baskı). İstanbul: Hayat.
- Yanpar Yelken, T., Sancar Tokmak, H., Özgelen, S., & İncikabı, L. (2013). *Teknolojik pedagojik- alan bilgisi (tpab) çerçevesi ve bu çerçevenin milli eğitim bakanlığı fen ve matematik eğitimi programındaki yeri*. (1. baskı). Ankara: Anı.
- Yaralı, D. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 96-115. http://www.inesjournal.com/Makaleler/1419524628_6-id-1386.pdf adresinden edinilmiştir.
- Yavuz, E. (2014). Musa Gürsel & Ali M. Sünbül (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*, içinde (7.Baskı s. 14). İstanbul: Eğitim.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitim psikolojisi*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (2014). Musa. Gürsel & Ali. M. Sünbül (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*, içinde (4.Baskı s. 20). İstanbul: Maya Akademi.
- Yılmaz, M., & Köseoğlu, P., Gerçek C. & Soran H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, (27), 260-267. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ogretmen-oz-yeterlilik-olcegi-toad.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Yüksel, S. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselci/toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesine ilişkin algılarının öz yeterlik inançlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.418162)
- Woolfolk Hoy, A.E. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. 43(2). 1-26 Retrieved from http://www.learningforwardpa.org/uploads/2/0/8/5/20859956/changes_in_teacher_efficiency.pdf

EKLER

EK 1: Öğretim İlke Ve Yöntemleri Öz Yeterlilik Ölçeği

Değerli Meslektaşım, Bu bölümde size ait kişisel bilgiler yer almaktadır. Vereceğiniz bilgi yapılacak akademik çalışma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacak ve bu bilgiler üçüncü bir kişiyle asla paylaşılmayacaktır. Aşağıda verilen özelliklerden size uygun olanı işaretleyiniz/yazınız.

KİŞİSEL BİLGİLER 1. Cinsiyet Bayan Bay

2. Mezun Olunan Üniversite

3. Mezun Olunan Fakülte Eğitim Fakültesi Teknik Eğitim Fakültesi

Mesleki Eğitim Fakültesi Fen-Edebiyat Fakültesi

Diğer, yazınız.....

4. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini yalnızca lisansta aldım.

(Hayır)

4. Eğitim Düzeyiniz Lisans Yüksek Lisans Doktora

5. Branşınız Sınıf Öğretmenliği Diğer

6. Görev yaptığınız eğitim kademesi İlkokul Ortaokul Lise

7. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız? 1 Yıl 2 Yıl 3 Yıl

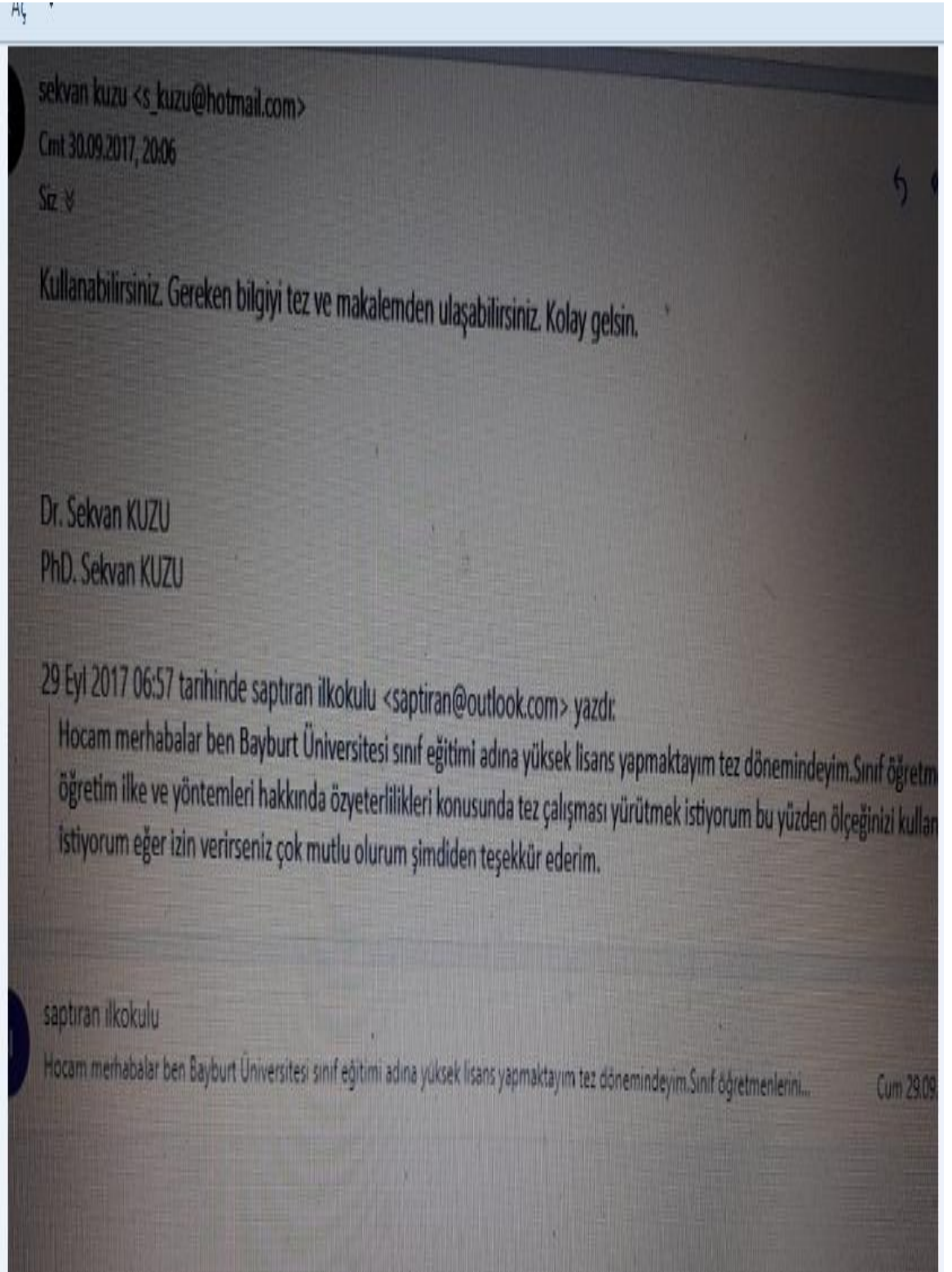
4 Yıl 5 ve Daha Fazla

8. Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katıldınız mı?

Evet Hayır

		Hiç yapamam	Kısmen yaparım	Kararsızım	Yaparım	Tam yaparım
Değerli Meslektaşım, Bu bölümde öğretim ilke ve yöntemlerinin öz yeterliliğine yönelik algılarını belirlemenizi amacıyla değerlendirmenizin yer almaktadır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: "Hiç yapamam", "Kısmen yaparım", "Kararsızım", "Yaparım" ve "Tam yaparım" yazan kutucuklardan görüşünüze uygun seçeneğe "X" işareti koyunuz.						
Temel Kavramlar Bilgisi	1. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları açıklayabilirim.					
	2. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde kullanabilirim.					
	3. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar arasındaki benzerlikleri açıklayabilirim.					
	4. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar arasındaki farklılıkları açıklayabilirim.					
Program Geliştirme Süreci Bilgisi	5. Eğitim programı geliştirme ilkelerini açıklayabilirim.					
	6. Eğitim programının öğelerini açıklayabilirim.					
	7. Eğitim programı öğelerinin birbiriyle olan ilişkilerini açıklayabilirim.					
	8. Eğitim-öğretim hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor beceriler) hedefler olarak sınıflandırabilirim.					
	9. Eğitim programı geliştirme sürecinde içerik seçiminde kullanılan temel ölçütleri açıklayabilirim.					
	10. Eğitim programı geliştirme sürecinde eğitim durumlarının düzenlenmesinde kullanılan temel ilkeleri açıklayabilirim.					
	11. Eğitim programı geliştirme sürecinde eğitim durumlarını etkileyen faktörleri açıklayabilirim.					
	12. Eğitim programı değerlendirme ilkelerini açıklayabilirim.					
	13. Eğitim programı değerlendirmenin önemini açıklayabilirim.					
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi	14. Alanım ile ilgili uygun hedef/kazanım yazabilirim.					
	15. Eğitim programı geliştirme sürecinde içeriğin düzenlenmesinde kullanılan temel ilkeleri açıklayabilirim.					
	16. Öğretim modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri arasındaki ilişkiyi açıklayabilirim.					
	17. Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarının (Çoklu Zekâ, Yapılandırmacılık vb.) temel ilkelerini açıklayabilirim.					
	18. Geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının temel ilkelerini açıklarım.					
	19. Öğretim (ders) sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarından faydalanabilirim.					
20. Lütfen bu maddeyi boş bırakınız						
Öğretim İlke ve Yöntemleri Açıklama Bilgisi	21. Öğretimde yöntem kullanmanın yararlarını açıklayabilirim.					
	22. Yöntem seçimini etkileyen faktörleri açıklayabilirim.					
	23. Yöntem seçiminde temel ilkeleri açıklayabilirim.					
	24. Genel öğretim ilkelerini açıklayabilirim.					
	25. Anlatım yönteminin temel ilkelerini (özelliklerini) açıklayabilirim.					
	26. Öğretim (Ders) sürecinde anlatım yönteminden faydalanırım.					
	27. Tartışma yönteminin temel ilkelerini (özelliklerini) açıklayabilirim.					
	28. Öğretim (Ders) sürecinde tartışma yönteminden faydalanabilirim.					
	29. Öğretim (Ders) sürecinde tartışma tekniklerinden (münazara, panel vb.) faydalanabilirim.					
	30. Aktif öğretim tekniklerini (İstasyon, Eğitsel Oyunlar, Metafor vb.) açıklayabilirim.					
	31. Aktif öğretim tekniklerini (İstasyon, Eğitsel Oyunlar, Metafor vb.) uygulayabilirim.					
Planlama Bilgisi	32. Öğretim planlarını (ders planı, yıllık plan vb.) açıklayabilirim.					
	33. Öğrenme-öğretme sürecinde plan yapmanın gerekliliğini açıklayabilirim.					
	34. Plan yapmanın aşamalarını göz önünde bulundurarak alanıma uygun bir plan yapabilirim.					

EK 2: Ölçek İzin Belgesi



Ek 3: Araştırma Uygulama İzni

BAYBURT ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 05/12/2017 tarihli ve 3185 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği, Bayburt Üniversitesi araştırmacılarından Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet Ali TÜRKKÖSE'nin, "*Branş ve Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemleri İle İlgili Görüşlerinin Araştırılması*" çalışması" konulu tez çalışmasının kabulüne ilişkin, 15/12/2017 tarihli ve 21678849 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Ercan YILDIZ
Vali a
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: İlgi yazı (3 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
22.12.2017

Selçuk DİLŞER
Müdür

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE
Tel: (0442) 234 48 00



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.21678849

15/12/2017

Konu : Uygulama İzni ve
TUBİTAK Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Bayburt Üniversitesinin 05/12/2017 tarihli ve E.3185 sayılı yazısı,
b) Atatürk Üniversitesinin 06/12/2017 tarihli ve 1700337120 sayılı yazısı,
c) Yakutiye Kaymakamlığı (İlçe MEM)'nin 12.12.2017 tarih ve 21340993 sayılı yazısı.

İlgi (a,b,c) yazılar gereği, Bayburt Üniversitesi araştırmacılarından Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet Ali TÜRKKÖSE, "*Branş ve Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim İlke ve Yöntemleri İle İlgili Görüşlerinin Araştırılması çalışması*" konulu tezi, Atatürk Üniversitesi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nuray KALÇIK'ın Doç.Dr. İsmail SEÇER Danışmanlığında, "*Ergenlerde Obsesif Kompulsif Bozukluk, Duygusal Tepkisellik ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tez çalışması ve Yakutiye İlçesi Hilalkent Anadolu Lisesi Kimya Öğretmeni Hanife BİLMİŞOĞLU'nun nezaretinde, Öğrenciler; Beyhan YILDIRIM ile Seher ŞANLI'nın, TUBİTAK tarafından düzenlenen 49. Lise Öğrencileri arası "*Beni Dinleyen Varmı*" proje yarışması konulu çalışmalarını için ekli listelerdeki ilimize bağlı okullarda araştırma ve uygulama yapma talebinde bulunmuşlardır. Yapılan anket çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi gerekmektedir.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "*Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde*", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ercan YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR

ÖZGEÇMİŞ

22.08.1991 tarihinde İskilip'te doğdu. Ortaöğretimini Niğde Anadolu Lisesi'nde tamamladı. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimini tamamladı. Erzurum'un Aşkale İlçesi Saptıran İlkokulu'nda öğretmenliğe başladı. Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine başladı. Evli ve iki çocuk babasıdır.

