

**T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM BECERİLERİNİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLER
DOKTORA TEZİ
AHMET UYSAL
DANIŞMAN
PROF.DR. MEHMET GÜROL
ELAZIĞ-2018**

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Mehmet GÜROL danışmanlığında hazırlamış olduğum "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerini Etkileyen Faktörler" adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.


Ahmet UYSAL

06/05/2018

ONAY

T.C.

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Ahmet UYSAL'ın Prof.Dr. Mehmet GÜROL danışmanlığında hazırlamış olduğu "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerini Etkileyen Faktörler" başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

1: Prof. Dr. Mehmet GÜROL (Danışman)

2: Prof. Dr. Burhan AKPINAR

3: Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ

4: Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

5: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif ERDENER

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulununtarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN

ÖN SÖZ

Çağımızda insan hayatını pek çok yönden etkileyen gelişmeler toplumsal kurumlar içerisinde özel konuma sahip olan okulu ve okul çatısı altında yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerini derinden etkilemiştir. Bu etki, öncelikle eğitimin felsefi temellerini ve bu temellere bağlı şekillenen programları değiştirmiş, dikkatleri belirlenen hedeflerin kazanıma dönüştüğü sınıf içi öğretime ve bu öğretimin yürütücüsü olan öğretmenlere çekerek, öğretmenliği daha özel yeterlikler gerektiren uzmanlık alanına dönüştürmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin güncellenmesinin, özellikle sınıf içi öğretim becerilerinin geliştirilerek öğretimi sınırlayan iç ve dış faktörlerin kontrol edilmesinin gereği ortadadır.

Bu araştırma; genel öğretmen niteliğinin geliştirilmesinin yanında, öğretmenlik alanları içerisinde fertlerin sosyal hayata uyumunu sağlayıcı temel bilgi, tutum ve değerleri kazandırması bakımından günümüzde giderek önemi artan, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim yeterliklerinin geliştirilmesine de katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Araştırma; öğretmen yeterliklerinin öğretim uygulamalarıyla somut kazanımlara dönüştüğü aşamada kendini gösteren, sınıf içi öğretim becerilerini konu edinmektedir. Araştırmada “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerini Etkileyen Faktörler” ele alınmış ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim becerilerine yönelik öz yeterlilik algısı ve bu algı üzerinde etkili olabilecek içsel ve dışsal faktörler açıklanmaya çalışılmıştır.

Tez konusunun belirlenmesinden itibaren her aşamada; başta akademik olmak üzere her türlü desteği veren ve bu yönüyle yüksek sabır gösteren danışmanım Prof Dr. Mehmet GÜROL'a, aynı şekilde bu araştırmanın sonuçlanmasında emeğini unutamayacağım arkadaşım Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye minnettarım. Ayrıca tezin yazım aşamasında zamanını ve birikimini benimle paylaşarak destek olan Dr. Hasan GÜNAL'a teşekkür ederim.

Ahmet UYSAL

Elazığ, 2018

ÖZET

Doktora Tezi

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM BECERİLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Ahmet UYSAL

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Elazığ, 2018, Sayfa: XIV +155

Bu araştırmada ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algıları, özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve okul iklimi ve desteğine ilişkin görüşleri ile bu görüşler arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan 613 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma deseninden yararlanılarak yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Özyeterlik, Özgüven, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Okul İklim ve Desteği ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizi için Balıkesir ilinde görev yapan 269 sosyal bilgiler öğretmene pilot uygulama yapılmış, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile ölçeklerin araştırmaya uygunluğu denetlenmiştir. Verilerin analizinde karşılaştırmalar için Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), değişkenler arasında ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi ve yol analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik, özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve okul iklim ve desteğini algılama düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin özyeterlik, özgüven, tutum ve okul iklim ve desteği düzeylerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, okulun öğretim şekli, branş dışı derse girip girmeme ve haftalık ders yükü gibi demografik değişkenler açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularının korelasyon ve yol analizi sonuçları ise özyeterlik, özgüven, tutum, okul iklim ve desteği değişkenlerinin aralarında ilişki bulunduğunu ayrıca söz konusu değişkenlerin birbirini etkilediklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Becerileri, Özyeterlik, Özgüven, Tutum, Okul İklim ve Desteği

ABSTRACT

Ph.D. Thesis

THE FACTORS AFFECTING THE TEACHING SKILLS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS

Ahmet UYSAL

Firat University

Institute of Educational Science

Department of Educational Science

Division of Educational Curriculum and Instruction

Elazığ, 2018;page: XIV+155

In this study, the relationship between self-efficacy perceptions, self-confidence, attitudes towards teaching profession, and perceptions of school climate and support for teachers of Social Studies working in the middle schools is determined. 613 social studies teachers participate in this study. The research is conducted by using relational comparative survey method and causal comparison method. Self-efficacy, self-confidence, attitude toward teaching profession and school climate and support scales are used for data collection about social studies education. A pilot study is applied to 269 social studies teachers working in the city of Balıkesir. Confirmatory factor analysis (CFA) is performed to verify the construct validity of the scales. Independent Samples T Test, and One Way Variance Analysis (ANOVA) are conducted to see comparison of variables, and correlation analysis and path analysis also are used to determine the relationship between the variables. As a result of this study, it is determined that Social Studies teachers have high level of self-efficacy, self-confidence, attitudes towards teaching profession and perception school climate and support. In addition, this study examined whether the teachers' self-efficacy, self-confidence, attitude and school climate

and support levels differ from in terms of gender, seniority, the school they graduated from, type of education in school, whether they teach different type of courses or not and weekly course load. According to correlation and path analysis results of this study, there is a relationship between teachers' self-efficacy, self-confidence, attitude, school climate and support variables and also these variables influence each other.

Key Words: Teaching Skills, Self-Efficacy, Self-Confidence, Attitude, School Climate and Support

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	III
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4. Araştırma Problemi	16
1.5. Alt Problemler	17
1.6. Sınırlılıklar	18
1.7. Sayıtlılar	18
1.8. Tanımlar	18
İKİNCİ BÖLÜM	19
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	19
2.1. Öğretim Becerisi	19
2.1.1. Öğretim Becerisi	19
2.1.2. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Öğretim Becerileri	22
2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Öğretim Becerileri	38
2.2. Özyeterlik	43
2.3. Tutum	47
2.4. Özgüven	50
2.5. Okul İklim ve Desteği	53
2.6. İlgili Araştırmalar	56
2.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	57
2.6.2. Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	63

III. YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırma Modeli	63
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	65
3.3. Veri Toplama Araçları	66
3.3.1. Okul İklim ve Desteği Ölçeği	68
3.3.2. Tutum Ölçeği	71
3.3.3. Sınıf İçi Öğretim Becerileri Özyeterlik Algı Ölçeği	74
3.3.4. Öğretime Yönelik Özgüven Ölçeği	75
3.4. Verilerin Analizi.....	77
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	80
IV. BULGULAR	80
4.1. Özyeterlik Algısı Betimsel Analiz Sonuçları	80
4.2. Özgüven Betimsel Analiz Sonuçları	82
4.3. Okul İklim ve Desteğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Betimsel Analizi	83
4.4. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi	84
4.5. Cinsiyet Açısından Karşılaştırma.....	85
4.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Açısından Karşılaştırma.....	86
4.7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Karşılaştırma	91
4.8. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Şekline Göre Karşılaştırma ..	93
4.9. Öğretmenlerin Branş Dışı Derse Girip Girmeme Açısından Karşılaştırma.....	95
4.10. Öğretmenlerin Haftalık Ders Yükleri Açısından Karşılaştırma.....	96
4.11. Korelasyon Analizi.....	99
4.12. Yol Analizi	99
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	102
V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	102
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	102
5.1.1. Özyeterlik Algısı İle İlgili Sonuç ve Tartışma	103
5.1.2. Öğretime Yönelik Özgüven İle İlgili Sonuç ve Tartışma.....	106
5.1.3. Okul İklim ve Desteği İle İlgili Sonuç ve Tartışma	108
5.1.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İle İlgili Sonuç ve Tartışma.....	110
5.1.5. Korelasyon ve Yol Analizi Sonuçları	111
5.2. Öneriler	115

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	116
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	117
KAYNAKLAR	119
EKLER	146
ÖZ GEÇMİŞ	155

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Temel Öğretim Becerileri	36
Tablo 2. Verilerin Analize Uygunluğu İçin KMO ve Küresellik Testi Analiz Sonuçları	68
Tablo 3. Faktör Analizi Sonucu	69
Tablo 4. Güvenirlilik Analizi ve Madde Ayırt Edicilik Analiz Sonuçları	70
Tablo 5. Verilerin Analize Uygunluğu İçin KMO ve Küresellik Testi Analiz Sonuçları	71
Tablo 6. Tutum Ölçeği AFA Sonuçları	72
Tablo 7. Güvenirlilik Analizi ve Madde Ayırt Edicilik Analiz Sonuçları	73
Tablo 8. Verilerin Analize Uygunluğu İçin KMO ve Küresellik Testi Analiz	75
Tablo 9. AFA Sonuçları	76
Tablo 10. Güvenirlilik Analizi ve Madde Ayırt Edicilik Analiz Sonuçları	77
Tablo 11. Özyeterlik Algısı Betimsel Analiz Sonuçları	80
Tablo 12. Özgüven Betimsel Analiz Sonuçları	82
Tablo 13. Okul İklim ve Desteğine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	83
Tablo 14. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Betimsel Analizi	84
Tablo 15. Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analizi	85
Tablo 16. Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz Sonuçları ve Varyansların Homojenliği Testi	87
Tablo 17. Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	89
Tablo 18. Mesleki Kıdem Açısından Kruskal-Wallis Testi Analiz Sonuçları	90
Tablo 19. Mezun Olunan Okul Türü Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	91
Tablo 20. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Şekli Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	93
Tablo 21. Öğretmenlerin Kendi Branşları Dışında Derse Girip Girmeme Durumları Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	95
Tablo 22. Haftalık Girilen Ders Saati Açısından Betimsel Analiz Sonuçları ve Varyansların Homojenliği Testi	96
Tablo 23. Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	98

Tablo 24. Korelasyon Analizi Sonuçları	99
Tablo 25. Toplam ve Dolaylı Etkiler	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmada Test Edilecek Model.....	64
Şekil 2. Standardize Edilmiş Yol Analizi Şeması	100

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi	146
Ek 2. TSES Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzni	147
Ek 3. Yeşim Çapa (TSES) Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzni	148
Ek 4. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	149
Ek 5. Örgüt İklim ve Desteği Ölçeği	150
Ek 6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	151
Ek 7. Öğretime Yönelik Özgüven Ölçeği	152

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABİDE	: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
AK	: Avrupa Konseyi
CATE	: Council for the Accreditation of Teacher Education (İngiltere Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu)
DfES	: Department for Education and Skills.
İLO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NBPTS	: National Board for Professional Teaching Standards
NCATE	: National Council for Accreditation of Teacher Education (ABD Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Kurumu)
NCSS	: Standarts for the Preparation of Social Studies Teachers, (ABD Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi)
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
TDA	: Teacher Development Agency
TDK	: Türk Dil Kurumu
WB	: World Bank (Dünya Bankası)

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Günümüzde birçok alanda ortaya çıkan yeni gelişmeler, eğitimi ve eğitimle ilişkisi olan değişkenleri derinden etkilemiştir. Bilgi, teknoloji, iletişim, ekonomi, siyaset ve toplum hayatı gibi alanlarda köklü değişimlere neden olan bu durum; beraberinde eğitimin felsefi temellerini etkileyerek eğitim programlarında da zamanı yansıtan düzenlemelere yol açmıştır. Bunun yanı sıra kaynakların sınırlılığına rağmen eğitim bütçelerindeki artış, örgün eğitim süresinin uzaması, üst düzey öğrenme ihtiyacı ve öğretimde öğrenenlerin bireysel taleplerine yer veren çeşitlilik; yeni düzenlemelerin yerleşmesi ve program hedeflerinin gerçekleşmesi bağlamında eğitimin niteliğinin daha yakından takip edilmesini ve değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Her toplum kendi şartlarından doğan ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim sistemlerinde yeniliğe gider. Bu yeniliğin gerekçesi; siyasi, ekonomik, toplumsal ve uluslar arası bağlayıcı ölçütlere bağlı olarak ülkeden ülkeye değişmekle birlikte her ülkeyi ilgilendiren zamanımızın evrensel gelişmeleri de olabilir. Doğal olarak her toplum yeniliğe giden yolda daha iyi hayat yaşama arzusu için kendi gelişim sürecini ve çağdaşı toplumları gözönüne alır. Bu yüzden son yıllarda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da uluslar arası bağlayıcı standartların yaygınlaşmaya başlaması eğitimin niteliğinin göstergesi sayılabilecek PISA sonuçları gibi verilerin program değişikliklerinde daha çok dikkate alınmasına yol açmaktadır.

Yeni yaklaşımlarda öğretim süreci öğrencinin kişisel eğilim ve hızına göre asgari düzenlemelere yer vermeyi kaçınılmaz kılmaktadır. Kuşkusuz bu durumda fertlerin daha erken yaşlarda başlayan ve uzun süre devam eden örgün eğitim sürecinin yanında eğitim kurumlarının dışındaki öğrenme alanlarının da yaygın ve sürekli hale gelmesinin etkili olduğu söylenebilir. Bu yönüyle günümüzde eğitim, diğer toplumsal yapılar arasında hem daha önemli hale gelirken hem de ortaya çıkan yeni paydaşlarla sürekli rekabet yeterliliğine sahip olmak durumundadır. Okul üzerinde derinleşen formal ve informal baskılar yanında iletişim araçları aracılığı ile okul dışındaki eğitim

alanlarının yaygınlaşması aynı zamanda bu paydaşların sunduğu seçeneklerin çoğalması, eğitim kurumlarında programlı bir faaliyet olarak çok eskiden beri süregelen öğrenme etkinliklerinin nitelik yönünü çok boyutlu olarak yeniden gündeme taşımıştır (NCATE, 2002; OECD, 1998; UNESCO, 2001).

Şüphesiz geçmişte olduğu gibi günümüzde de eğitim sistemlerinin üç temel ögesi olan öğretmen, öğrenci ve program öz itibarıyla değişmemiştir. Fakat bu üç temel öğenin öğretim bütünlüğü içerisindeki konumu ve öğretim çıktılarına etkileme düzeyi farklılaşmıştır. Bu öğelerden ilk akla gelen öğretmen, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı yeni imkânların eğitim alanına olumlu yansımalarına rağmen, eğitim sisteminin temel ögesi olma özelliğini korumaktadır (Olsen,1985:56-59). Ancak eğitim sistemlerinin niteliği büyük ölçüde bu üç öğenin kurumsallaşmış bir yapı içerisinde ortak amaç doğrultusunda ve birbiriyle uyum içerisinde işlemesine bağlıdır. Bu öğelerden herhangi birinde oluşabilecek bir aksaklık, uyumsuzluk ve yetersizlik, bütün bir sistemi olumsuz yönde etkileyebilecektir. Özellikle bu sorun ana öge olan öğretmenden kaynaklanıyor ise öğretim kurumu ne kadar mükemmel olursa olsun, kurumda görev alan öğretmenler gerekli niteliğe sahip değilse arzulanan program hedeflerine ulaşamayacaktır (Gökçe, 1997:208, Eacute, ve Esteve, 2000:197; Book, and Freeman, 1986). Öğrenme ve öğretme sürecinin iki temel bileşeni öğretmen ve öğrencidir. Öğretim faaliyetleri temelde bu iki değişkenin ilişkisi üzerine kurulur ve bu iki temel üzerine gelişir. Öğretimin niteliğini etkileyen birçok faktör olmasına rağmen söz konusu etkileşim öğretimin niteliğini belirler. Öğrenciye kazandırılmak istenen nitelikler ile birlikte öğretme-öğrenme sürecinde yeni öğretmen yeterlikleri gündeme geldiğinden uygulamada öğretmenlerin görev ve sorumluluklarında daha hızlı güncellenme ihtiyacı ortaya çıkar. Bu yönüyle geleneksel anlayışta öğrenme konusu bilgiye sahip olan ve bu bilgiyi daha çok tek taraflı aktaran kişi olarak görülen öğretmenlik (Balcı,1997:40), yeni öğretim teknolojileri ve öğrenen merkezli yapılanma sonucunda genişleyen sınıf içi yeterlik alanlarıyla sergilenmesi iç ve dış faktörlere daha açık bir meslek haline gelmiştir (Fındıkcı,1998:85). Bu nedenle yüksek yeterlikler gerektiren öğretmenliğin etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için öğretmenlerin öğretim etkililiğini sınırlayan değişkenlerin güncel araştırmalar ile kontrol edilmesi ve özellikle öğretim boyutunda daha kapsamlı çevresel destek verilmesi gerekir.

Bu çerçevede Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017:5) tarafından; Avrupa Konseyi (EC), Dünya Bankası (WB), Uluslar arası Çalışma Teşkilatı (ILO), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politikaları incelenerek oluşturulduğu belirtilen ancak bazılarının yeterince açık göstergesi bulunmayan kapsamlı yeterliklerin, belirlenmesi kadar öğretim becerisine dönüştürülmesi ve sergilenmesi önemi kazanmaktadır. Yayımlanan çerçeve metinde yer alan; öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, takım üyesi olma, eleştirel düşünme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, kültürel farklılara saygı, rekabet edebilme gibi temel yeterlikleri öğrencilere kazandırmak için öğretmenlerden; öğretmenlik mesleki özelliklerinin bir parçası olarak olumlu öğrenme iklimi oluşturma, değişimi okuyabilme, sürekli gelişme, empati kurabilme, etkili iletişim kurabilme, problem çözme ve örnek kişilik sergileme ve liderlik gibi beceriler sergilemesi beklenmektedir. Görüldüğü gibi tüm bu becerilerin gerçekleşmesi öğretmenin mesleki tutum ve davranışlarından kişiliğine kadar değişimini ve üst düzey yeterlikler gerektirmektedir.

Bu nedenle öğretmenlerin kapsamlı, birbiriyle ilişkili ve aynı zamanda farklı yeterlikler gerektiren mesleki yeterlikleri kavraması ve sınıflarda uygulamaya dönüştürmesi yanında yeni alan yeterliklerine de sahip olması durumu; öğretmenlerin başta tutum, özgüven, motivasyon gibi psikolojik değişkenlerle yakından ilişkili özyeterlik (Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005:343) inancını olumsuz etkilememesi gereklidir. Bu yönüyle çerçeve hedefler doğrultuda hazırlanan programların amacına ulaşabilmesi öncelikle öğretim sürecinin baş yürütücüsü öğretmenin yeni duruma uyum sağlamasına bağlıdır. Bunun yanı sıra, öğretimin niteliğinin artırılması öğretmenlerin öğretim uygulamalarını başarılı bir şekilde yönetmesini sınırlayan psikolojik değişkenlerin kontrol edilmesi yanında; öğrenme ortamı, örgütsel destek, alternatif öğrenme alanları, öğretim materyalleri gibi dış faktörlerin de öğretime yönelik geliştirilmesi ile mümkün olabilir.

Ortaya çıkan gelişmelerle öğretmen niteliğinin en temel göstergesi sayılabilecek öğretim becerilerinin araştırılması, genel öğretmen niteliğinin yükseltilmesi yanında öğretim alanları içerisinde daha özel öğretim yeterlikleri gerektiren sosyal bilgiler

öğretmenlerinin sınıf içi öğretim becerilerinin bilimsel veriler ışığında gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin göstergesi sayılan öğretim becerileri ile yakından ilişkili değişkenlere odaklanarak daha kapsamlı ve yeni bulgulara ulaşmanın önemi giderek artmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim faaliyetlerinin odağında öğretmen-öğrenci ilişkisine dayanan öğretim kapsamında yapılan etkinlikler bulunmaktadır. Her ne kadar bu iki öge arasındaki öğretim etkileşimini tamamlayan başka değişkenler olsa da bu süreçte doğrudan öğretim rolünü üstlenen kişinin öğretmen olması sebebiyle eğitimin niteliği ile ilgili değerlendirmeler öğretmen yeterliği üzerinden yapılır. Araştırmalar, öğretmen niteliğinin öğrenci başarısı üzerinde belirgin bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Brophy ve Good, 1986a; Dempo ve Gimpson, 1985; Clark vd, 1984; Balcı, 1991; Ashton ve Webb, 1986; Darling-Hammond, 1992). Çünkü program dahilinde yapılan öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin planlayıcısı ve uygulayıcısı öğretmendir. Doğal olarak öngörülen hedeflerin gerçekleşmesinde temel belirleyici etken öğretmen kabul edilir. Bu yüzden öğretim çıktılarının kalitesi öncelikle öğretmen niteliği ile ilişkilendirilir (Fidan, 1986; Twiselton, 2004; Küçükahmet, 1993).

Günümüz okullarının niteliği ile ilgili olarak öğretmenin yanında; yönetim, program, aile, materyal, ortam gibi faktörlerden de söz edilmesi öğrenme işinin temel değişkeni olan öğretmenin rolünü değiştirmemiştir (Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ, 2001; Demirel, 1994; Fidan, 1986). Hatta programlara yön veren güncel yaklaşımlarla (Wood, 1998; Windschitl, 2002) daha da artmıştır. Çünkü yaygınlaşan yeni felsefi, ekonomik, siyasi ve hukuki gelişmeler ve insanlığın teknoloji temelli yapılanmasıyla birlikte öğretmenlik, üst düzey yeterlikler gerektiren aynı zamanda okul içi ve okul dışı yeni değişkenlere de bağımlı bir uzmanlık alanı haline gelmiştir. Bu durum öğretmen yeterlikleri ile öğretmen niteliğinde etkili; iş doyumunu, motivasyonu, mesleki tutum, özgüven, özyeterlik ve örgüt iklim ve desteği gibi birçok iç ve dış faktörü de gündeme getirmiştir.

Öğretmen niteliğini belirleyen günümüz öğrenme yaklaşımı, bireysel tecrübe ve yaşantılarla bilişsel yapıları merkeze almaktadır (Jonassen, 1999; Perkins, 1999:6).

Yapılandırmacı ya da oluşturmacı olarak adlandırılan yaklaşıma göre bilgi, öğrenenden bağımsız değildir. Öğrenen, bilgiyi kişisel çabalarıyla fiziki ve sosyal çevredeki etkileşimlerle oluşturur ve oluşturduğu bu bilgiden kendi de, çevresi de etkilenir. Böylelikle ortaya çıkan öğrenme, bireyin inançları, deneyimleri gibi şahsi birikimleri üzerine oluşur (Boudourides, 1998; Von Glasersfeld, 1996; Şeker, 2012). Genel çerçevede öğrenme, bireysel yaşam alanı içerisinde zaman, mekân ve toplumsal koşullara göre şekillenir (Brown, Collins ve Duguid 1989; Vygotsky, 2001). Bu yaklaşım; öğrenci merkezli eğitimi, demokratik ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme çevresini, esnek programı, etkileşimli teknolojileri, aktif ve işbirlikli öğrenmeyi, çoklu zekâ ve bireysel farkları öğretimin merkezine alır. Öğrenmede öğretimden çok öğrenciye odaklanmasıyla öğrenenlere uygun öğrenme yaşantılarının temele alınması anlamına gelir (Gürol, 2002:159).

Öğrenci aktivitelerine dayanan öğrenci merkezli öğrenme yaşantılarında uyaran yoğunluğu ve çeşitliliği, öğrenenlere avantajlar sağlarken diğer taraftan yorgunluğa da neden olmaktadır. Bu yorgunluğa okulların topluma daha açık hale gelmesinin getirdiği güdülenmişliği azaltan etkenleri de eklediğimizde öğretim sürecini kontrol etmek ve yönlendirmek açısından öğretmenlik çok daha ciddi ustalık isteyen bir mesleğe dönüşmüştür (Wrag, 1993). Çünkü her bir öğrencinin kişisel taleplerine asgari düzeyde imkan verebilmek ve zaman zaman aynı anda çoklu ortamları yönetebilmek öğretim bütünlüğü içerisinde, öğretmenin yeni beceriler edinmesi ve bu becerileri ustalıkla kullanması anlamına gelir. Bu yüzden öğretmenlerin sahip olması gereken genel öğretim nitelikleri ve bu nitelikleri öğretim becerisine dönüştürebilmesi önem kazanır. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim becerisini sergilemede; mesleki tutum, yeterlilik, özgüven ve okul yönetimi gibi birçok iç ve dış değişkenin kontrol edilmesi gerekir (Johnston, 2007; Robinson ve Latchem, 2003; Campbell, 2004; Gliessman, Pugh ve Dowden, 1988:25-46).

Yeni yaklaşımlarla (Ertmer ve Newby,1993:50-72) birlikte değişen öğretmen ve öğretmen nitelikleri incelendiğinde öğretmen; öğrenciyle sürekli etkileşim halinde bulunan (Kavcar, 2003; Güven, 2002), eğitim programını uygulayan, eğitim ortamında hedeflenen davranışları kazandıran (Sönmez, 2003:2) öğretimi yöneten ve öğretim sürecinin değerlendirmesini yapan kişi durumundadır (Bircan, 2003:46). Türkiye’de

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmış ve öğretmenin öğretim yeterlikleri ise; belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve davranışları öğrencilere kazandırma veya bunların öğrenilmesi için uygun fırsat ve imkânları oluşturma olarak belirlenmiştir.

Son yıllarda öğretmen yeterliklerinin öğretimi örgütlenme ve yönetme, konu uzmanlığı, koordinasyon, işbirliği, yönetim ve denetimi de içermesi gerektiği (Woods, 1997), böylece öğretmenin rolünün öğretim yöneticiliğine doğru farklılaşmaya başladığına yönelik görüşler dile getirilmektedir. Bu gelişimin seyrini, ülkeler üzerinde bağlayıcılığı olan uluslararası siyasi metinlerde de görmek mümkündür. Eğitim Konseyi'nin (2000), Avrupa Konseyi'ne sunduğu raporda öğretmenlerin bilgiyi aktarma yanında, bireysel öğretim yapma ve bilgiye giden yolda rehberlik etme gibi değişen öğretmen rollerinden söz edilmektedir. Benzer değişimi Avrupa Birliği (AB, 2007) eğitim raporunda da görmekteyiz. Avrupa Birliği eğitim raporunda öğretmen yeterlikleri arasında öğretmenlerin öğrencileri tanıma, öğrencilere rehberlik yapma, öğretim ve öğrenme etkinliklerini yönetme ve okul çevre ilişkilerini geliştirme yeterliklerine kadar geniş bir yelpazeyi içeren konular yer almaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin toplumu yeniden biçimlendirmesine bağlı olarak ortaya çıkan bir diğer öğretmen yeterlik alanı (Castells, 2013:437), teknoloji okuryazarlığı, bilgi derinleştirme ve bilgi oluşturmadır. Teknoloji okuryazarlığı ile öğretmenlerin bilgi işlem teknolojilerini etkin kullanabilmeleri amaçlanmakta, öğretim süreçlerinde yazılımlar ve ağların kullanımı konusunda yetkin olmalarını kapsamaktadır. Bu aşamada öğretmen yeterlikleri; bilgi yönetimini, problemlerin yapılandırılması becerilerini, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ile alana özgü uygulamaları, karmaşık ve gerçek yaşama dair sorunları çözebilecekleri işbirlikli öğrenci projelerinin derslere uyarlanmasını içermektedir (Fındıkçı,1998: 88-91). Aynı zamanda öğrencilerin kendi süreçlerini, hedeflerini değerlendirmelerinin sağlanması ve problem çözme, iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme gibi becerilerin kullanımının geliştirilmesini kapsamaktadır (İlgaz ve Usluel, 2011).

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde öğrenmeye ilişkin kuram ve ilkelerin yanı sıra öğretim faaliyetinin yapılacağı çevredeki kültürel ve sosyal yapı da öğretmene

yönelik beklenti ve yeterlilikler de etkilemektedir. Bu çerçevede her ülkenin öğretilmekte bulunmasını istediği temel yeterlilikleri belirlemede evrensel niteliklerin yanı sıra, ulusal niteliklerden de etkilendiğini görmekteyiz (Shulman,1987). Örneğin İngiltere’de Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu CATE standartlarında öğretmen yeterliği; (1) Program alan bilgisi (2) Öğrenme içeriği (3) Öğrenci öğrenmesini planlama (4) Öğrenci öğrenmesini ölçme ve değerlendirme (5) Kendi öğretimini değerlendirme ve (6) Meslekî ilişkiler olmak üzere altı ana başlıkta açıklanmıştır. ABD Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Kurumu NCATE Kurumu ise öğretmenlik yeterliklerini (1) Alan bilgisi, (2) Eğitim ve meslek bilgisi, (3) Uygulama yeterlikleri olarak sınıflandırılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017:16, Öğretmen Strateji Belgesine göre öğretmen yeterlikleri: “öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmış ve yeterlik alanları olarak MEB (2010) tarafından belirlenen temel yeterlikler kabul edilmiştir. Bu yeterlikler: (1), Kişisel ve mesleki değerler (2), Mesleki gelişim (3), Öğrenciyi tanıma (4), Öğretmen ve öğrenme süreci (5), Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme (6), Okul, aile ve toplum ilişkileri (7), Program ve içerik bilgisidir. Bu konuda Guskey'nin (2002) sınıflandırması öğretmen yeterlikleriyle ilgili literatürü özetlemektedir. Guskey, yeterlikleri ve mesleki gelişimi iki ana değişken üzerinden özetlemektedir. Bunlar:

- 1- Öğretmeni mesleki açıdan geliştiren ve motive eden öğeler
- 2- Öğretmen yeterlik alanlarının uygulamada yer bulmasıdır.

Görüldüğü gibi öğretimin niteliğinin en temel koşullarından biri öğretmen niteliğidir. Nitelikli bir eğitim için düşünölen ilk faktör öğretmen yeterliklerinin geliştirisilmesidir. Uluslar ve uluslararası kuruluşların standart geliştirmeye dönük çalışmaları ve bu standartları dünya genelinde yaygınlaştırma çabaları, bunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Çünkü öğretmenler için belirlenen mesleki yeterliklerin temel hedefi, etkili bir öğretim gerçekleştirmektir. Eğitim programlarında belirlenen hedefler, ancak öğretim etkinlikleri aracılığı ile kazanıma dönüştürölebilir. Bu yönüyle çeşitli resmi metinlere de giren (MEB, CATE, NCATE, AB), öğretmenin kişiliğinden toplum ilişkilerine kadar birtakım özellikleri işaret eden nitelikler dizisinin

özü öğretmen sınıf içi öğretim faaliyetleridir. Söz konusu öğretmen yeterlikleri ancak öğretimle uygulamaya dönüşebilir. Bu yüzden öğretimin farklı boyutlarında pek çok öğretmen yeterliğinden söz edilebilir; ancak öğretmenliği hedefe ulaştıran eylemler, öğretim etkileşiminin gerçekleştiği aşamada ortaya çıkar. Daha kapsayıcı bir ifade ile öğretim bütünlüğünü oluşturan basamaklarda bir dizi öğretmen davranışları ile somut öğrenci kazanımlarına dönüşen bu süreç; öğretmenlerin tamamlayan, destekleyen, doğrudan ve dolaylı olarak eylemlerine yansıyan genel birikiminin bir göstergesidir. Bu yönüyle öğretmen niteliklerinin mesleki yeterlikler boyutunda öğretimin gerçekleşmesini sağlayan öğretim becerileri (Wragg 2005; Morrison, 1962: 182, Moore, 2000:9) öğretmen yeterliklerinin odak noktasını oluşturur.

Diğer bir ifade ile öğretim becerileri, öğretmen yeterliklerinin uygulamaya dönüşüm aşamasında kendini gösteren; somut, tekrar edilen, deneyime dayanan öğretime dönük eylemlerdir. Kyriacou, (2007:1) tarafından öğrencilerin öğrenimini gerçekleştirmeye yönelik bireysel ve grup aktiviteleri olarak da adlandırılan öğretim becerilerinin, öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu yönünde birçok araştırma bulgusunun (Brophy ve Good, 1986; Dempo ve Gimpson, 1985; Clark vd, 1984; Balcı, 1991; Ashton ve Webb, 1986), bulunması öğretimin niteliği bakımından ne kadar önemli olduğuna işaret eder.

Eğitim bilimleri literatüründe daha çok öğretimin niteliği ile ilgili sınıf içi öğretim becerilerini işaret eden birçok kavram kullanılmaktadır. Bazen karışıklığa neden olan bu durum, kastedilen davranışları ve bağlamlarına bakarak anlamlandırmayı gerektirmektedir. Wolery, Ault ve Doyle (1992) gibi araştırmacıların etkililik kavramı ile ilgili olarak, “öğretilmesi amaçlanan davranış ve becerilerin öğretilmesi” anlamında kullanıldığını işaret eden destekleyici açıklamalarından da anlaşılacağı üzere; öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili öğretim kavramı etrafında kullanılan; zaman zaman etkili öğretmen, nitelikli öğretim, öğretmen yeterliği, öğretmen niteliği gibi terimlerle ifade edilen güncel becerileri özetle aktarırsak: Öğrencinin daha etkin olmasını sağlamak, problem çözme, araştırma, sorgulama, etkili iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme gibi becerileri kazandıracak öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenlemek ve tüm bu etkinlikleri düzenlerken de öğrencilerin psikolojik durumlarını, sosyal yeterliklerini, kişisel ve

kültürel eğilimlerini de dikkate almak gibi beceriler sayılabilir (Eacute ve Esteve, 2000; Gürkan, 2001; Dunne ve Wragg, 1994).

Konu ile ilgili olarak Smith (1971), öğretim uzmanlığı bağlamında bir öğretmenin amaçlanan öğrenme çıktılarını etkili bir şekilde ortaya koyabilmesi için beş alanda yeterliğe sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Bunlar:

- 1- Öğrenme ve insan davranışları ile ilgili teorik bilgiye sahip olma
- 2- Gerçek insan ilişkileri ve öğrenmeyi arttıran tutumları sergileme
- 3- Öğretilen konu alanında bilgiye sahip olma
- 4- Öğrenmeyi kolaylaştıran öğretim becerilerine sahip olma
- 5- Kişisel uygulama bilgisine sahip olmadır.

Bozdoğan (2004:22) ise etkili öğretmeni, akademik yeterlik ve alan bilgisine sahip olma, mesleki olarak kendini yenileme, yeni öğretim tekniklerini ve kaynaklarını kullanabilme, öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilme, sunduğu konuya yönelik öğretim stratejisi geliştirebilme, seçtiği öğretim stratejisini etkili bir şekilde uygulayabilme, değerlendirebilme, öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilme, etkili iletişim becerilerine sahip olma nitelikleriyle açıklar. Aslantaş (2012); konu alanında geniş bir uzmanlık bilgisine sahip olma becerisi, öğretim stratejisi yöntem ve tekniklerini bilme ve bunları uygulama becerisi, öğrenme konusuna uygun öğretim teknolojilerini seçme ve uygulama becerisi, öğrencilerle etkili ve sağlıklı iletişim kurma becerisi, öğretim sürecini ölçme ve değerlendirme becerisine sahip olmayı öğretmenin temel özellikleri arasında sayar. Diğer bir bakış açısına göre etkili öğretmen, sınıfta neyin iyi gittiğinin farkında olan, sınıfta işleyen veya işlemeyen faktörleri belirleyebilen kişidir (Stephens ve Crawley, 1994). Etkili öğretmen, pedagojik olmayan yanlış davranışlardan arınarak ve pedagojik olan bütün unsurları yeterince içselleştirerek yaşantıya geçirme becerisi gösterebilmedir. Bu tip öğretmen, öğrencilerine karşı açık, onlarla iyi anlaşılan, samimi, kararlı, duyarlı, sevecen, hoşgörülü ve anlayışlı kişilik özellikleri gösteren davranışlara sahip kişidir (Stanton, 1985; Capel, Leask ve Tourner,1995). Berliner (1987) etkili öğretmeni, sınıfın başarısında standart bir ortalamayı tutturmuş veya sınıfı ortalama başarı düzeyinin üzerine çıkararak tanımlamıştır. Özdemir ve Yalın (1998) ise etkili öğretmeni, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan, öğrenmelerini kolaylaştıran, güdüleyici ve başarıya adanmış kişilik olarak tanımlamışlardır.

Yukarıda sıralanan özelliklerden yola çıkarak özellikle Clark (1979:35-36)'ın da özetlediği gibi öğretmenlerin sınıf içi öğretime yönelik sahip olması gereken temel yeterlikler; konu ile ilgili yeterli alan bilgisine sahip olma, belirlenen program amaçlarını dikkate alma, öğretimi planlama, öğrenciyi tanıyabilme, öğrencinin öğrenme problemlerini belirleme, öğrenciye daha kolay nasıl öğrenebileceği konusunda destek sağlama, pekiştirme, güdüleme, yetenekleri değerlendirme, öğrenme stillerini belirleme, tekrar gibi öğretmeni amaca götüren pek çok özellik, öğretim becerisi olarak sayılabilir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken temel beceriler sosyal bilgiler öğretimi alanına indirildiğinde genel öğretim kapsamında yer alan becerilerin yanında, konu alanının özelliği ile daha da derinleşen ek beceriler gündeme gelmektedir. Çünkü sosyal bilgiler programı, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bütünlük içerisinde öğretilmesinin organize edildiği bir yapıdır (MEB, 2005: 61). Bu yönüyle sosyal bilgiler dersi öğretim alanı pek çok dersten farklıdır. Bu yüzden öğretmenlerin her şeyden önce sosyal bilim alanlarına ait temel bilgilere sahip olması zorunluluğu vardır. Bunun yanında öğretim alanının genişliğine ek olarak sosyal bilgiler dersinde öğretim maksadıyla farklı alanlardan toplanan bilgilerin birbiri ile ilişkilendirilmesi ve ana temalar etrafında kaynaştırılarak öğretilmesi gerekir. Alanın bu özelliği sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerini daha karmaşık hale getirerek üst düzey uzmanlık isteyen bir alana dönüştürür (Nelson, 1987). Sosyal bilgiler kapsamında yeralan bireylerin fiziki ve sosyal çevreye uyumuna yönelik seçilmiş ve ortak çatı altında birleştirilmiş bu bilgiler, sadece olgu, kavram, geneleme gibi bilimsel bilgilerden değil; değer gibi göreceli bilgilerden de oluşmaktadır. Bu gibi özellikler öğretmenlerin sahip olması gereken beceri alanını diğer öğretim alanlarına göre daha da genişletmekte uygulamada ise konular arasında bağ kurmayı ve temalar etrafında bilgileri yeniden yapılandırmayı gerektirmektedir (Cleaf, 1991).

Etkili sosyal bilgiler öğretimi için, öğretmenliğin uygulama boyutu olan genel ve alan öğretim becerilerini kapsayan öğretim standartlarının oluşturulması yanında alan uzmanı ve öğretmenler tarafından ortak anlamları ifade eden kavramların kullanılması, alana özgü daha belirgin öğretim literatürün ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu yönüyle hem öğretim süreçlerinde öğretmenlerin sözkonusu becerileri sergilemesine tesir eden faktörlerin aralarındaki ilişkinin bilimsel verilerle ortaya konması hem de sözkonusu

faktörlerin öğretim becerisine etkisinin bilinmesi gerekir. Bu bakımdan öğretim sürecinin karmaşık aynı zamanda dış etkilere daha açık hale geldiği günümüzde; öğretmenlerin öğretme gücünü gösteren öğretim becerilerini sınırlayan öğretmen özyeterlik inancı; özgüven, tutum ve örgüt gibi iç ve dış faktörlerin anlaşılması daha çok önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim becerileri en başta onların öz yeterlik algılarına bağlıdır. Öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler, sahip olduğu öğretim becerilerini öğrenme-öğretme sürecinde daha iyi uygulamaya koyabileceklerdir. Diğer taraftan öğretmenlerin özgüven algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki de öğretim becerisini etkili olarak sergilemesine etki edebilecektir. Mesleğini seven ve kendini mesleğine adanmış başka bir ifade ile öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin, etkili öğretmenlik becerilerini kazanma arzularının yanında bu becerileri uygulamaya koyma yeterliklerinin de yüksek olduğu görülmektedir (Cüre ve Özdener, 2008; Derman, 2007; Tezci, 2011). Diğer taraftan özgüven ve tutum gibi içsel faktörlerin öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algısı üzerinde etkisinin yanı sıra okul iklimi gibi dışsal faktörlerin de bu becerileri etkilediği söylenebilir. Çünkü bazı araştırmalar (Collie, Shapka, ve Perry, 2012; Maslowski, 2001; Papanastasiou ve Angeli, 2008; Tezci, 2009; Yost, 2006) algılanan okul iklimi ve desteğinin öğretmenlerin tutum, özgüven ve özyeterlik gibi faktörler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algıları üzerinde, özgüven ve tutum gibi içsel faktörlerin yanı sıra dışsal faktör olarak okul iklimi ve desteğinin de bir arada ele alınması öğretim becerilerinin daha iyi anlaşılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu perspektiften bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerisi üzerinde söz konusu faktörlerin etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim becerilerine yönelik öz yeterlilik algısı ve bu algı üzerinde etkili olabilecek içsel (tutum, özgüven) ve dışsal faktörleri (okul iklim ve desteği) açıklamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin öğretim becerileri eğitimin nicelik ve niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bir reform hareketi olarak program geliştirme çalışmalarının başarısı diğer faktörlerin yanı sıra öğretmenlerin programda öngörülen yaklaşıma uygun öğretim becerilerine sahip olması ve bu becerileri sınıf ortamında sergilemesiyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenme-öğretme sürecini tasarlayarak uygulayan, yöneten ve bu yönüyle öğrenme ve öğretimi kolaylaştıran da zorlaştıran da öğretmendir (Duman, ve İkiel, 2002:245). Araştırmalar, (Fidan, 1986; Kutnick ve Jules 1993; Stephens ve Crawley,1994; Türkoğlu, 1991; Şişman ve Acat, 2003) programların başarılı bir şekilde uygulamasında öğretmen niteliklerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Program güncellemeleri bağlamında birçok ülke gibi Türkiye’de de öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yürütülmektedir (MEB, 2017). Yayımlanan 2017-2023 Öğretmen mesleki yeterlik belgesinde program, öğretmen niteliği ve başarı ilişkisine dönük beklentileri açıkça görmekteyiz. Yeni mesleki yeterliklerin gerekçesi açıklanırken; yeniliklerin dünyada yaşanan değişimlere paralel olarak Türk Milli eğitim sisteminin de buna ayak uydurması gerektiği, değişimlerin bireylerin kişisel becerilerini, mesleki becerilerini, sosyal değerlerini etkilediğini ve bunun da yenilenme ihtiyacını beraberinde getirdiği ifade edilmektedir.

Öğretmen mesleki yeterlik belgesinde, 21. Yüzyıl insanının becerileri olarak; karmaşık problemleri çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklara saygı ve rekabet becerilerinin altı çizilmekte, çağın insan özelliklerine bağlı olarak öğretmene yüklenen anlamın değiştiği belirtilerek öğrenci ihtiyaçları ve yeni öğretim yaklaşımlarının öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemesini de yeni öğretmen yeterliklerinin gerekçesi olarak açıklanmaktadır (MEB, 2017:2). Söz konusu “ Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesinde öğretmenlik mesleğinin giderek daha yüksek yeterlikler gerektiren meslek haline geldiği vurgulanarak öğretmenlerin; uygun öğrenme iklimi oluşturma, farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere imkân sunma, analitik ve yaratıcı düşüncüyü geliştirici çalışmalar yapma, öğrencilerin kendilerini tanıma ve geliştirmelerine yardım etme gibi yeterliklerinin yanında iletişim becerisine

sahip olma, öğretimi etkin bir şekilde planlama ve alanına ilişkin derin bilgi ve mesleki becerilere sahip olma gibi tamamlayıcı yeterlikler gerektiğini belirtmektedir.

Eğitim araştırmaları; öğretmen yeterlilikleri arttıkça daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilebileceğini göstermektedir. Buna bağlı olarak eğitim sistemlerinin sorunlarının başında öğretmen niteliği gelmektedir. Çünkü öğretimin niteliği öğretmenin niteliği ile ilişkilidir. Öğretimi gerçekleştiren öğretmen, öğretme rolüyle sürecin ana öğesidir. Bu konuda Hammond ve Cobb (1996:40-53) 50 ülkeyi kapsayan araştırmada ulaştığı bulgular öğrenci başarısı ile öğretmen niteliği arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Sonuçlara göre öğrenci başarısı ile öğretmen niteliği arasındaki ilişki, öğrenci başarısı ile diğer aktörler arasındaki ilişkidenden daha güçlüdür. Benzer şekilde pek çok araştırma öğretimin niteliğinin artırılmasında öğretmen faktörünün önemini işaret etmektedir (Brophy ve Good, 1986a; Dempo ve Gimpson, 1985; Shavelson ve Stern 1981; Balcı, 1991; Ashton ve Webb, 1986; Rosenshine, 1971; Dunken ve Biddle; 1974 Seferoğlu, 2004; Avalos, 2011; Büyükkaragöz,1985).

Nitelikli öğretimle öğrenci başarısının artırılması, öğretmenlerin etkili öğretim sergilemelerine bağlıdır. Bu durum sürecin düzenleyicisi olan öğretmenin öğretim becerisi ile sonuca ulaşan mesleki yeterliklerini gündeme getirir. Çünkü öğretmenlerin etkililiği mesleki birikim kadar bu birikimleri eyleme dönebilme, öğretim etkinliklerinde gösterebilme gücü ile de bağlantılıdır. Rosenholtz (1985:349), öğretmenlerin öğretimde başarılı olabilmeleri ya da üst düzey öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için öğretim becerilerinin güncellenerek, günün koşullarına uygun becerilere sahip olmalarının sağlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin genel öğretim becerisi yanında alanlarına ilişkin öğretim becerilerini de geliştirmeyi gerektirir (Avalos, 2000: 470). Bu yönüyle öğretimin niteliğine yönelik çalışmalar, öğretmenlerin genel ve alan öğretim becerilerinin geliştirilmesi çerçevesindeki değişkenlerin derinlemesine anlaşılması üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretmen niteliği birçok değişkenden etkilenmekle birlikte en çok öğretmenin öğretim becerisine bağlı olarak farklılık gösterir (Clark, 1979: 35). Öğretim sürecinde öğretmen yeterliklerinin öğretime yansması, öğretmenlerin öğretim becerileri ve bunların uygulanabilmesi ile olur. Çünkü öğretmen niteliğinin temel göstergesi

öğretmenlerin sahip olduğu yeterlikleri davranışa veya kazanıma dönüştürebilme becerisidir. Bu da yeterlik geliştirme ve kullanma boyutunda belirleyici olan dış faktörlerle birlikte psikolojik faktörleri gündeme getirmektedir. Fives ve Buehl (2014:435)'in yakın zamanda öğretim bilgisi ile öğretme yeteneği inancı arasındaki ilişkiyi gösteren araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki bilgisi kadar öğretme yetenekleri hakkındaki yeterlik inançlarının, öğretim becerisi üzerindeki etkisini göstermesi bakımından güncel bir örnektir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken öğretim becerileri iki ana bilgi grubuna dayanır. Bunlar öğretmenlerin alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Öğretmenler öğretmenlik mesleğini icra ederken bu iki kaynağa bağlı olarak geliştirdikleri yeterlikleri deneyim sınırları içerisinde kullanabilirler. Diğer taraftan alan yazında; genel öğretmen niteliğine yönelik olarak “yeterlik” adı altında geliştirilmiş standartlar bulunmakla birlikte (MEB, CATE, NCATE, AB) bu yeterliklerin sınıf içi öğretime dönük eylemler boyutu olan öğretim becerileri üzerine çalışan araştırmacılara ve diğer ilgililere yön verecek yeterli bulgunun bulunmaması, araştırmanın önemini göstermektedir.

Öğretim kuramcılarında ve uygulayıcılara ışık tutacak becerilerinin belirlenmesi kadar bu becerilerin öğretim sürecinde uygulamaya dökülmesi de önemlidir. Öğretmenlerin çalışma şartları, iş doyum düzeyi, örgütsel yapı, sosyal çevre, öğretim faaliyetlerine ayrılan bütçe, diğer kurumlarla ilişkiler, program değişiklikleri, toplum beklentileri gibi öğrencinin ve öğretmenin çevresinde yer alan dış değişkenler öğretim becerilerini ne kadar etkilemektedir? Aynı zamanda öğretmen ve öğrencinin morali, hazırbulunuşluk düzeyi, akademik benlik algısı, tutumları, özgüven düzeyi, özyeterlik inancı gibi psikolojik faktörler öğretim becerilerini ne düzeyde etkilemektedir? Bu yönüyle öğretim becerileri, gelişim ve uygulama aşamasında birçok iç ve dış faktörün etkisine açıktır. Ancak bu değişkenlerin etkisi ve etki düzeyi konusunda eğitim araştırmacılarına ve uygulayıcılara yön verecek bilimsel bulgulara ihtiyaç vardır.

Aynı zamanda araştırmalar; tutum, özgüven ve örgüt kültürü gibi faktörlerin öğrenme ve öğretmen niteliği ile ilişkisi dışında birbiri üzerinde de etkili olduklarını işaret etmektedir. Bu konuda Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalarda kişisel özelliklerin (Poulou, 2007:291), hazırlık programlarının ve duygusal ve pedagojik

desteğin (Tschannen-Moran ve Woolfolk, 2007:944) özyeterliği etkilediğini göstermektedir. Aynı yönde bir diğer araştırmada da, öğretmen adaylarının özyeterliği kültürden, hazırlık programından ve deneyimlerden etkilenmektedir (Lin ve Gorrell, 2001:623). Özyeterlik inancının aynı zamanda tutumlardan da etkilendiği yönünde bulgular mevcuttur (Bütünkuş, 2005; Grant, 1998; Li, 2012). Görüldüğü gibi öğretmen niteliği ile bağlantılı değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren bu bulguların varlığı, sözkonusu değişkenlerle ilişkili öğretim becerilerinin de iç ve dış faktörlerin etkisine açık olduğunu gösterir.

Öğretmenlerin öğretim becerilerini etkileyen faktörlerin çok yönlü araştırmalarla ortaya çıkarılması sosyal bilgiler öğretiminin niteliği açısından çok daha önemlidir. Çünkü bireylerin fiziki ve sosyal çevreye uyumunu sağlamaya yönelik seçilmiş bilgi, beceri ve değerlerin ortak bir çatı altında birleştirilerek sunumunu esas alan sosyal bilgilerin (Doğanay, 2009:225), öğretim alanı olarak kendisine mahsus özelliği daha yetkin öğretim becerisi gerektirmektedir. Sosyal bilgiler birçok alandan bilgi aldığı için öğretmenlerin bu alanların temel bilgilerine sahip olması yeterli olamayacaktır; çünkü bu derste öğretmenlerin farklı alanlardan seçilmiş bilgileri belirli temalar etrafında birleştirerek sunması gerekir. Bu durum alan becerileri bakımından öğretmenlerin yeterlik alanını genişletir ve üst düzey beceriler gerektirir. Diğer taraftan sosyal bilgilerin doğrudan toplumsallaşmaya yönelik bir ders olması, toplumsal değişmelere daha açık olduğu anlamına gelir. Bu da sosyal bilgiler programlarının diğer derslere göre daha hızlı bir şekilde güncellenmesi gereğini ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterliklerini gündeme getirmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin bu özelliği ve alana yönelik öğrenci tutumlarını gösteren bulgular (Fraser, 1981; Moroz ve Baker, 1997; Özkal ve Çetingöz, 2006; Öztürk ve Ünal, 1999; Thiveos ve Moroz, 2001) alan eğitimine yönelik kapsamlı aynı zamanda güncel bilgi ihtiyacını beraberinde getirir. Çünkü sosyal bilgiler dersi içerik itibariyle bireyin hayatına yön veren tutum ve değerlerin gelişimini etkiler. Bu yönüyle bütün bu duyuşsal alan yeterliklerinin gelişiminde en büyük pay öğretmenlerindir. Sosyal bilgiler öğretmenliği gerek programın duygu ve tutumlara çok daha açık olması gerek yukarıda sayılan alan özellikleri gerekse içerik yaklaşımı olarak sarmallık ve korelasyon desen

anlayışını temele alması bakımından diğer bir çok branş öğretmeninden farklı yeterliklere sahip olması gerekir (Demirel, 2002).

Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerinde de farklılık oluşturabilmektedir. Öğretmenlerin yeterlik algılarını, tutumlarını ve kendine güven düzeylerini önemli kılmaktadır. Bu açıdan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerini etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi hem mahallî düzeyde (okul yönetimi) hem de ulusal düzeyde alınması gereken tedbirler ve politikalara ışık tutacaktır. Diğer taraftan MEB (2008, 2017) tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesine ve öğretmenlerin bu yeterliklere bağlı sınıf içi etkililiklerine katkıda bulunacaktır. Aynı zamanda elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretim sürecinde nasıl daha verimli olabileceği konusunda öğretmen becerilerine dikkat çekmesi bakımından da öğretmenlere dönüt sağlayacaktır. Böylece alınan geribildirimlerden elde edilecek sonuçlar ışığında öğretmenler, öz değerlendirme yapabilecek, dikkatlerini sınıf içi öğretime yönelterek etkililiklerini gözden geçirebileceklerdir. Ayrıca bu araştırma Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine dikkat çekmesi ve becerilerle ilişkili faktörleri gündeme getirmesi bakımından bu alanda herhangi bir bilimsel verinin bulunmaması nedeniyle sosyal bilgiler öğretiminin gelişmesine katkıda bulunacağı umulmaktadır. Diğer taraftan bu araştırma öğretmen davranışlarını anlamada yapılacak diğer araştırmalara da ışık tutacaktır.

1.4. Araştırma Problemi

Bu araştırmada iki temel probleme odaklanılmıştır. Bunlar:

- 1- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik özyeterlilik algıları ile özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve okul iklim ve desteğine ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?
- 2- Söz konusu değişkenler üzerinde demografik özelliklerin etkisi var mıdır?

1.5. Alt Problemler

- 1- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik özyeterlilik algıları ile özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve okul iklim ve desteğine ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?
- 2- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim becerilerine yönelik öz yeterlilik algılarının düzeyi nedir?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik özgüven düzeyleri nedir?
- 4- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının düzeyi nedir?
- 5- Sosyal bilgiler öğretmenleri öğretime yönelik olarak okul iklim ve desteğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı, özgüven, mesleğe yönelik tutum ve okul iklim ve desteğine yönelik görüşleri;
 - a) Cinsiyet
 - b) Mesleki kıdem
 - c) Mezun olduğu okul türü
 - d) Okulun öğretim şekli
 - e) Branş dışı derse girip girmeme
 - f) Ders yükü açısından farklılık göstermekte midir?
- 7- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik öz yeterlilik algısı ile özgüven, mesleğe yönelik tutum, okul iklimi ve desteğine yönelik görüşleri arasında ilişki var mıdır?
- 8- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin algıladıkları okulu iklim ve desteği, özgüven ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğretim becerilerine yönelik öz yeterlilik algılarını yordamakta mıdır?

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterliğini etkileyen faktörler olarak özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, okul iklim ve desteğine yönelik görüşler ile sınırlıdır.
- 2- 2013-2014 öğretim yılıyla sınırlıdır
- 3- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenler ölçek maddelerine samimi ve içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.8. Tanımlar

1- Öğretim Becerisi: Öğretmenlerin etkili öğretim amacına yönelik kazanıma dönüşebilen bilgi tutum ve davranışlarıyla kendini gösteren öğrenme sürecindeki gözlenebilen eylemleri

2- Özyeterlik: “Bireyin neyi yapıp neyi yapamayacağına dair inancıdır” (Bandura, 1997: 4).

3- Tutum: “Bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim” (Kağıtçıbaşı, 2010:110).

4- Özgüven: “Bireyin kendini değerli hissetmesi yargısıdır”(Bandura,1997: 11).

5- Okul iklim ve desteği: “Bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler” (Hoy ve Miskel, 2010).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın teorik çerçevesi, temel kavramları, değişkenleri ve araştırma problemi ile ilgili alan yazına yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve iki ana bölüm olarak tasarlanmıştır. Birinci ana bölümde çalışmanın değişkenleri, teorik çerçevesi, temel kavramları; ikinci ana bölüm ise ilgili araştırmaları içermektedir.

2.1. Öğretim Becerisi

Bu bölümde öğretim becerisi ile ilgili tanımlar, öğretim becerisinin kapsamı ve öğretim becerisini etkileyen faktörler ele alınmıştır.

2.1.1. Öğretim Becerisi

Beceri kavramı Türkçe sözlükte (TDK, 2011:291) “bir kimsenin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylık ve ustalıkla yapabilmesi”, “kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma veya bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. Ehrenberg’e (1991: 292) göre beceri, zihinsel işlemlerin kurgulanması, fiziksel bir hareket yapma ustalığı veya gösterme hızıdır. Beceriye öğrenmiş olmanın kanıtı öğrenenlerin hareket ve işlem seviyesinin normal standartlarda uygulanabilir bir ürün ile denenmesidir. Daha geniş bir ifade ile becerinin öğrenilmesinin göstergesi, karşılaşılan problem karşısında öğrenilenlerin uygulanma düzeyi; öğrenilenin uygulanma hızına, uygulamaları sınırlayan ya da engelleyen faktörlere ve eylemin ne kadar içselleşmiş olduğunu gösteren tekrar edilebilir uygulamalara bakılarak anlaşılabilir. Becerilerin gelişmesi genellikle eğitim ve tecrübelerle olur. Kişi ilgilerine bağlı ihtiyacı belirlediğinde, öncelikli olarak doğuştan getirdiği kapasitesini arttırmak için büyük oranda tecrübeye ihtiyaç duymaktadır. Bu bakış açısıyla beceri elde etme süreci, kişinin ilgi alanına ilişkin geniş çaplı tecrübelerin sonuçlarından kaynaklanmaktadır (Davidson ve Sternberg, 2003: 61). Bir başka araştırmacı (Smith, 2002: 661) ise beceriyi, herhangi bir şeyi ya da verilmiş olan bir

görevi en iyi şekilde yerine getirebilmek için deneyim ve çalışma aracılığıyla elde edilen bir kapasite olduğunu belirtmekte, bisiklete binme becerisi ile bir bulmacayı çözme becerisinin farklı tür beceriler olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda yeteneğin neredeyse beceri ile aynı anlamda kullanıldığını, beceri teriminin yüksek seviyede uygulamalı eğitim, deneyim ve yeterliliği akla getirdiğini belirtmektedir. Sosyal Bilgiler Programında (MEB, 2018) ise becerinin; bilgi gerektiren ve performans içeren bir kavram olduğu bu yönüyle öğrenme sürecinde kazanılması, geliştirilmesi, yaşama aktarılması hedeflenen kabiliyetleri ifade ettiği belirtilmektedir. Aynı programda becerilerin bilgilerle birleşimi yetenek olarak tanımlanmaktadır.

Becerilerin öğretilmesinde dört önemli özelliğe dikkat çekilmektedir (Naylor ve Diem, 1987: 245):

- 1- Beceriler öğretimde kullanılan bir unsur olmayıp, öğretimin bütünleştirici ve ayrılmaz bir parçasıdır.
- 2- Beceriler, öğretim içeriği içerisinde işlevsel bir biçimde öğretilmelidir.
- 3- Beceriler, sıralı, açık ve aşamalı bir şekilde öğretilmelidir.
- 4- Becerilerin öğretiminin, öğrencilerin yetenekleri, deneyimleri, olgunlukları ve yaşlarına uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekir.

Tanımların göze çarpan en önemli özelliği becerilerin kazanılması ve gelişmesi ile ilgilidir. Bu noktada beceriler genellikle eğitim ve tecrübelerle ilişkilendirilir. Bir kişi ilgi alanı çerçevesinde bir işe yöneldiğinde, öncelikli olarak doğuştan gelen sınırlanmış yetenek ve güç seviyesini arttırmak için büyük oranda tecrübeye ihtiyaç duymaktadır. Bu bakış açısıyla beceri, basit ve kaçınılmaz bir şekilde bir ilgi alanına ilişkin geniş çaplı tecrübelerin sonuçlarından oluşmaktadır (Davidson ve Sternberg, 2003: 61).

Genel beceriden öğretim becerisine kavramına gelindiğinde ise genel tanımlarda olduğu gibi somut, tekrar edilen, deneyime dayanan öğretime dönük eylemler karşımıza çıkar. Örneğin; Kyriacou (1998:7) öğretim becerisini, öğrencilerin öğrenimini geliştirmeye yönelik bireysel ve grup aktiviteleri olarak ele almaktadır. Wragg (2005) ise öğretim becerisini, öğretmenin etkileşimi faaliyete geçirdiği strateji olarak görür ve

öğretim becerisinin analiz edilirken özellikle öğretmenin sınıf yönetimi, soru sorma ve ifade etme aktivitelerinin analiz edilmesinin faydalı olacağına altını çizer. Yaygın karşılaşılan tanımlardan bir diğerinde (Berliner ve Cohen, 1971) ise; öğretim becerileri, öğretmenler tarafından performansa dönüştürülen, ayrı ve gözlenebilir eylemler olarak tanımlanır ve öğretim becerilerinin öğrencilerin eğitimsel amaçlarına ulaşmasına yardımcı olduğu vurgulanarak, becerinin performansa dönüştürülmesi öğretmenin kendi davranışlarını kontrol edebilmesine bağlanır. Benzer vurguların olduğu bir diğer yaklaşımı ise Morrison (1962:142) sergilemektedir. Morrison tanımında; öğrencinin belirli bir eğitim hedefine ulaşmasına yardımcı olmak için öğretmen tarafından gerçekleştirilen belirgin ve gözlemlenebilir sınıf içindeki hareketleri olduğundan söz eder. Tanımlar arasında en dikkat çeken, beceri alanlarını üç ana gruba ayırmasıyla Moore (2003:12) tarafından yapılmıştır. O'na göre öğretim becerisi “öğretmenlerin öğretim öncesi, sınıf içi ve öğretim sonrası davranışları”dır.

Alanyazında yer alan tanımlar incelediğimde tanımlamaların bakış açılarına göre değiştiği, aynı zamanda birçok tanımın birbirini tekrar ettiği söylenebilir. Bunun yanında ayrışmalarda dikkat çeken diğer bir ayrım noktası, tanımların bazılarında tamamlayıcı becerilerle birlikte öğretim sürecinin öncesi ve sonrası ile tüm aşamalarında sergilenen öğretim davranışlarını kapsadığı; bazılarında ise öğretimin gerçekleşmesi aşamasındaki yani sınıf içi öğretim davranışlarının öğretim becerisi olarak ele alınmasıdır (Kyriacou, 2007:7). Öğretim becerisi tanımında öğretmenlerin bazı öğrencilere yardım etmesi şeklinde sınırlı gözlenebilir özel eylemler olarak ele alanlar (Borg 1972:572-579; Clark, 1979:36) olsa da genel bir çerçeve çizilecek olursa; öğretmenlerin amaca dönük eylemlerinin, performansa dönüşen gözlenebilir çıktılarının, daha çok sınıf içi öğretim faaliyetlerine yönelik davranışlarının, öğrenme hedeflerine dönük etkinliklerin, karşılaşılan özel durumlarda kendini gösteren yeterliklerin, öğretmenlerin bilgi, tutum ve davranış birikimine dayalı deneyimlerinin ve kişisel kontrol düzeyinin altı çizilebilir.

Böylece öğretim becerisi; öğretmenlerin etkili öğretim amacına yönelik kazanıma dönüşebilen bilgi, tutum ve davranışlarıyla kendini gösteren, öğrenme sürecindeki gözlenebilir eylemleri olarak tanımlanabilir.

2.1.2. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Öğretim Becerileri

Öğretim becerilerini öğretmenin sınıf ortamında sergilediği öğretime dönük bütün hareketleri olarak açıklayan Morrison (1979:142), öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin önemi üzerinde durarak, öğretmenlerin üç başlık altındaki “yapılabilir” eylemlerinden söz eder. Bunlar: Planların geliştirilmesi, öğretim içeriğinin öğretim materyalleri ile öğrenciye aktarılması becerisi ve bu işlemin nasıl yapılacağını bilmedir. Wragg (2005), öğretim becerisini öğretmenin öğretim etkileşimini faaliyete geçirdiği strateji olarak görür. Öğretim becerisinin analiz edilirken özellikle öğretmenin sınıf yönetimi, soru sorma ve ifade etme etkinliklerinin analiz edilmesinin faydalı olacağını altını çizer. Ona göre yapılan öğretim etkinlikleri, bir dersin nasıl hazırlanıp sunulacağı ve öğretmenin birikimini içeriğe nasıl yansıtacağı konusunda öğretmenin birikimini ve yapılandırma gücünü gösteren karmaşık becerilerin aynası olmasıdır. Bu yönüyle öğretim becerisi öğretmene ders planı hazırlamasını ve değişen şartlara göre hızlı ve etkin karar verebilmesini sağlar (Gliessman, 1987:267). Bu yönüyle öğretmenin organizasyon yeteneği deneyimli öğretmeni deneyimsiz öğretmenden ayırır. Bir başka araştırmacı Kyriacou (2007:8) öğretim becerisini, başarılı öğretmen becerisi olarak ele alarak öğretim becerisi kapsamında da öğretmenin bilgi birikimine, karar verme ve uygulama yeteneğine dikkat çeker. Aynı zamanda öğretmenin bu üç temel becerisini öğretim öncesinde, öğretim esnasında ve kalite standartlarının uygulamasında kendisini gösteren bir işaret olarak ele alır. Bu bağlamda öğretmenin öğretim öncesi ve sonrası becerilerini kalite standartları açısından değerlendirirken, üç temel özelliği ölçüt olarak alır (Gliessman ve Pugh, 1981:11-18). Bu ölçütler: Öğretmenin amaca yönelik davranışları, deneyim seviyesi, içeriğin hassas bir şekilde uygulamalarla gösterilmesidir. Bu yönüyle Kyriacou, öğretim becerisini öğrencilerin öğrenimini geliştirmeye yönelik bireysel ve grup aktiviteleri olarak tanımlar. Bu aktiviteler kapsamında öğretmen becerilerinin üç temel öğeden oluştuğunu söyler. Bunlar: Öğretmenin bilgi birikimi, karar verme ve uygulama boyutlarıdır. Bilgi birikimi boyutunda öğretmenin program ve öğretim yöntemleri bilgisine; karar verme boyutunda öğretim çıktılarının nasıl daha başarılı hale getirileceğine yönelik ders öncesi, ders sırası ve ders sonrasındaki kararları ve düşünceleri, uygulamada ise öğretim faaliyetleri yer alır. Bir başka öğretim becerisi analizi Marzano (2003) tarafından yapılmıştır. Marzano analizinde, temel öğretmen

becerisi olarak; öğretme stratejileri, sınıf yönetimi ve sınıf program geliştirmenin altını çizmektedir.

Bazı araştırmacılar da öğretmenlerin öğretim becerisini açıklarken öğretmenlerin öğretim becerilerini özelliklerinin belirlediğini savunurlar. Bunlardan Shulman (1987:1-22), öğretmenlerin birikimlerinin kullanacağı öğretim becerisini etkilediğinden söz ederek bilgi birikimi kapsamında öğretmen özelliklerini oluşturan bilgileri ise şöyle sıralar:

- Öğretmenin öğretim içeriğindeki bilgisi
- Sınıf yönetimi hakkındaki bilgisi
- Program geliştirme ve materyal hakkındaki bilgisi
- Özel konuları öğretmedeki birikimi
- Sosyal çevre hakkındaki bilgisi
- Öğrenci hakkında sahip olduğu bilgi birikimi
- Eğitimin amaç ve değerleri hakkındaki bilgi birikimi

Bütün bu sayılan bilgiler, öğretmenin öğretim sürecindeki karar verme becerilerini, karar verme becerileri de öğretim uygulamalarını düzenler. Öğretim becerisini öğretmen özellikleri ile ilişkilendiren bir diğer araştırmacı Stronge'dir. Stronge (2002), öğretim becerilerinin anahtarı olarak beş öğretmen özelliğii üzerinde durmaktadır. Bunlar: Kişi olarak öğretmen özelliğii, organizatör ve sınıf yöneticisi olarak öğretmen özelliğii, öğretimin organizasyonu özelliğii, öğrenmeyi uygulama özelliğii ve öğrenci gelişim ve potansiyelini izleme özelliğii olarak sıralanmaktadır. Bazı özel davranış ve öğretimi destekleyen genel yeterliklerle birlikte öğretim odaklı bu beceriler; soru sorma, tartışma, açıklama, gösterme gibi bazı teknikleri de içerir. Oğuzkan (1989: 57) bunlara planlama, yönetme ve yapılandırma gibi bazı eylemleri ekler. McBer (2000: 202) ise temel öğretim becerilerini yedi ana başlıkta toplamaktadır. Yedi ana başlıkta yer alan beceriler ise şu şekilde sıralanmıştır:

- Yüksek beklentiler
- Planlama
- Yöntem ve stratejiler

- Yönetim ve disiplin
- Zaman ve kaynak yönetimi
- Ödevler
- Değerlendirme

Bazı araştırmacılar da öğretim becerilerin öğretmenlerin karar verme biçimlerine göre farklılaştığını savunurlar. Bunlardan Smith (2002), öğretmenlerin öğretim becerilerini belirleyen karar verme biçimleri olduğunun altını çizer. Karar alırken sorgulama ve açıklama biçimine göre öğretim becerilerinin farklılaştığı, öğretmenlerin öğretim sürecinde etkin kılmak için karar alma becerilerinin geliştirilmesinin üzerinde durur. Karar vermeyi esas alan bir diğer araştırmacı olan Moore (1973) ise; etkili öğretimin, öğretmenin öğretimi gerçekleştirmek için öğretim sürecindeki dört aşamada gerçekleşen (1) mantıksal yaklaşım, (2) süreç yaklaşımı, (3) öğretmen davranışlarının sıralamalı analizi ve (4) hatırlamayı sağlama gibi karar verme becerilerinden oluştuğunu ve öğretmenlerin bu becerilerinin analiz edilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini savunur.

Öğretmenlerin sahip olması gereken öğretim becerilerinin okul kademelerine göre farklılaşması gerektiği üzerinde duran araştırmacılar da vardır (Moore 2000:7; Nleya,1995). Bu araştırmacılar öğretim becerileri kapsamında sahip olunması gereken birçok beceri arasında konu alanına bağlı yeterliklerin temel öğretim becerilerini sergilemede etkili olduğunu savunmaktadır. Bu konuda Joyce ve Weil (1980), etkili öğretmenliğin birçok türü olduğunu dile getirerek farklı şartlarda farklı öğretmenlerin daha başarılı olduğunun üzerinde durmaktadırlar. Onlara göre ilkokulda etkili olan bir öğretmen ortaokul veya lisede başarısız olabilmektedir. Farklı okullardaki öğretimin incelenmesi sonucunda her seviyeye ilişkin etkili bir öğretim için hangi özel becerilerin gerekli olduğu belirginleşecektir. İlkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki öğrencilerin gelişim düzeylerindeki farklılık öğretmenlerin farklı becerilere sahip olması gereğini açıklayan diğer bir sebeptir. Bu yönüyle lise seviyesindeki bir öğrencinin yaşına bağlı fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim özellikleri ile ilkokul çağlarındaki öğrencilerin gelişim özelliklerinin farklı olması öğretim becerilerinin öğretim kademelerine göre de farklılaşabileceğini göstermektedir.

Temel beceri ve beceri grupları ile ilgili açıklamalardan sonra öğretmenlerde bulunması gereken öğretim becerilerini öğretime dönük davranışların geçtiği sınıf içi

alanla sınırladığımızda daha ayrıntılı bir beceri listesi vermek mümkündür. Bu konuda Cruickshank (1999:329-351), etkili öğretimin göstergesi sayılabilecek mesleki becerileri şöyle sıralamaktadır:

- 1- Öğrencinin dikkatini çekme: Etkili öğretim becerisine sahip öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin dikkatini derse çekmesi, öğrencilere yeni öğrenmelerden önce eski öğrenmelerini ilişkilendirmelerine yardım etmesi ve beraberinde öğrencilerin hazıroşluklarını belirlemesi gerekir.
- 2- Çeşitlilik: Öğretmenlerin gerek yıl içinde gerekse de bir ders boyunca aynı yöntemi kullanmasının öğrenmeyi olumsuz etkilediğinden farklı yöntemler kullanmasını içerir.
- 3- Etkili zaman kullanımı: Etkili öğretimde öğretmenlerin sade ve anlaşılır bir dil kullanarak tekrarlar yapması, tahtayı etkin kullanması, öğrenciye düşünme, soru sorma ve uygulama zamanı vermesi, geri bildirimler alarak üst düzey öğrenmeleri geliştirecek zaman sağlayıcı davranışlar sergilemesi gereklidir.
- 4- Sorular sormak: Etkili öğretim becerisinin temel araçlarından biri de öğrencilerin katılımını sağlayacak sorular sormaktır. Ayrıca sorular öğrencinin dersi anlamalarını kontrol etmenin ve etkileşimin aracı olduğu için iyi yönetilmesi gerekir.
- 5- Açık bir öğretim gerçekleştirmek: Öğretmenin dersi anlatırken açık bir dil kullanarak öğrenci hareketliliğine izin vermesini gerektirir.
- 6- Öğrenci gelişimini izlemek: Etkili öğretmenler öğrencilerin sadece davranışlarını değil anlama düzeylerini de izlerler. Bu yönüyle öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini takip eden davranışlar sergilenmesi gerekir.
- 7- Geribildirimde bulunmak ve pekiştireç vermek: Etkili öğretmenler öğrencilerin akademik düzeyleri hakkında bilgi vermeli, başarılarını ödüllendirmeli ve öğrenmeleri pekiştireçlerle desteklemelidir.

Farokhi, (1987) ye göre sınıf içi öğretim etkinliklerini gerçekleştirme ve öğretim yeterliği bakımından öğretmenlerin on dört temel öğretim becerisine sahip olması gerekir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- 1- Seçilen hedeflere ulaşmak için öğretimi planlama
- 2- Öğretim etkinliği hazırlarken ve etkinliklerdeki görevlerin seçiminde öğrenciler arasındaki bireysel farkları dikkate alma
- 3- Her bir öğrencinin gelişim ve ihtiyaçları hakkında bilgi toplamak ve bu bilgileri öğretim sürecinde kullanma
- 4- Özel problemi olan öğrencileri uzmana yönlendirme
- 5- Etkisiz öğrenmeleri düzeltmek için bilgi toplar ve kullanma
- 6- Öğretim için hedeflerle bağlantılı yöntem ve teknik seçme
- 7- Öğrencilerle sürekli iletişim içinde bulunma
- 8- Çeşitli öğretim yöntemi bilgisine sahip olma
- 9- Öğrenci katılımını destekleme ve özendirme
- 10- Okul konularının anlamasına yardımcı olma
- 11- Öğretim için zaman mekan ve materyali organize etme
- 12- Öğrenme ve öğretme motive etme
- 13- Öğrencilerin kavram geliştirmelerine yardım etme
- 14- Sınıf içi etkileşimleri yönetme

Gerek genel öğretmen niteliği olarak gerekse öğretim sürecindeki öğretmenlik rolü gereği öğretmenin öğreteceği konuyla ilgili yeterli alan bilgi ve becerisine sahip olması yanında, belirlenmiş olan program amaçlarını dikkate alma, öğretimi planlama, öğrenciyi tanıyabilme, öğrencinin öğrenme problemlerini belirleme, öğrenciye daha kolay nasıl öğrenebileceği konusunda destek sağlama, pekiştirme, motivasyonu geliştirme, yetenekleri değerlendirme, zeka türlerini ve öğrenme stillerini belirleme, tekrar gibi etkili öğretim gerçekleştirmeye yönelik pek çok beceriye sahip olması gerekmektedir (James, 2007). Özellikle sınıf içi yeterliklerden oluşan bu beceriler ana başlıklar altında şu şekilde gruplanabilir:

1. Olumlu Mesleki Tutum: Öğretmenlerin genel olarak öğretim öncesinde ve sürecin işleşiş aşamalarının her evresinde öğrencilere karşı olumlu bakış açısına sahip olması tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmaları gerekir. Mesleki olarak öğretmen öğrenenlerin yeteneklerinin sonuna kadar yönlendirilmesi gerektiğini düşünerek işe başladığında başarılı olur. Olumlu tutumlarla işe başlayan öğretmenlerin pek çok

belirgin davranışı vardır. Good ve Brophy (1986:570), öğrenciyi motive eden olumlu öğretmen davranışlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Samimiyet ve Duyarlılık
- Yüksek beklentiye sahip olma
- İsteklilik ve enerjik
- İşini sevmeye
- Motive edici model olma

Bu özellikler öğrencinin derse olan motivasyonu yanında başarısını da olumlu yönde etkilemektedir.

2. Organizasyon: Organizasyon öğretmenin öğretim sürecinde yer alan tüm faktörleri düzenlemesi anlamına gelir. Bu beceri öğretmenin öğretim süresini, enerjisini, materyalleri verimli biçimde kullanmasına yardımcı olmaktadır. Araştırmalar; iyi organizasyon becerisine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin, iyi organizasyon yapmayan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını ve daha kolay öğrendiklerini göstermektedir (Welsh, 2000:88-107). Öğretimin organizasyonu, öğretim zamanını arttıran, sınıf içi karışıklığı en aza indiren, istenmeyen durumları kontrol eden ve enerjisini etkili öğretime harcayan öğretmen davranışlarını içerir. Öğretimin organizasyonunu iyi yapan öğretmenlerin özellikleri şunlardır:

- Derse vaktinde başlama,
- Materyalleri önceden hazırlama,
- İş programı hazırlama,
- Öğretimi olumsuz etkileyen tüm faktörleri en aza indirme
- Karışıklıkları en aza indirme.

3. İletişim: Genel olarak bireyler arasında anlamları ortak kılma işlemi olarak tanımlayabileceğimiz iletişim süreci, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili öğrenmeyi sağlar. Bu süreçte öğretmen kavramları açıkça ifade etmeli, belirsizliklere meydan vermemelidir. Öğretmen yine öğretim sürecinde karşılıklı etkileşimi sağlamalıdır. Konular arası geçişlerde öğrencilerin dikkatini çekmek için geçiş işaretleri kullanılmalıdır. Bu işaretler vurgular, beden dili, resimler ve şekiller olabilir. Diğer

tarafından öğretmenin etkili öğretim için vurgulara yer vermesi gerekir. Vurgular öğretmenin tek başına tekrarı ya da dikkat çeken davranışları olabildiği gibi topluca yapılacak tekrarlardan da oluşabilir (Ergin ve Birol, 2000).

4. Yeterli İçerik Bilgisi: Öğretmenlerin öğretim etkinliğinin konusu hakkında gerekli bilgiye sahip olması gereklidir. Öğrenci seviyesine uygun bir şekilde öğretimi yapılandırması gereklidir. İyi yapılandırılmış bir içerik fazla tekrara gerek kalmamasından dolayı öğretmene de zaman kazandıracaktır. Diğer taraftan konuya hâkim olan ve öğrencilerin anlayabileceği biçimde ders sunumu yapan öğretmenlerin, sınıflarında öğrencilerin öğrenme problemleri düşük seviyede olacağından, bu öğretmenlerin kendilerine olan güvenleri ve öğretim yönetimindeki başarıları yüksek olacaktır. Öğretmenin tüm davranışları öğrenci tarafından çok dikkatli izlendiği için davranışlarını titizlikle ve amaçlı olarak seçmesi ve sergilemesi gerekmektedir (Shulman, 1987:1-22; Gliessman, 1984).

5. Dikkat Çekme: Dikkat çekme öğretmenin bilgi süreçlerine başvurmak ve ders boyunca dersi çekici hale getirmek veya dikkati sürdürmekte kullandığı işlemlerdir (Gagne, 1988a:7-18). Öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatleri öğrencilerin öğrenme stillerine, zekâ türlerine, gelişim seviyesine ve öğrenme hızlarına uygun olmalıdır (Anderson, 1989). Öğretimde dikkat çekme üç biçimde gerçekleştirilebilir:

Tanıtıcı dikkat çekme: Dersin başında öğrencilerin dikkatini öğretim konusuna yönlendirmelerini ve etkinliklere yönelik meraklarını sağlamaya yönelik eylemleri içeren ve bu yönde yapılması gereken işlemlerdir. Bu dikkat çekiciler genellikle dersin başında öğrencinin dersin hedefleri konusunda bilgilendirilmesini sağlamak amacıyla kullanılır. Örneğin; güncel konulardan ilginç bir soru sorma, konuyla ilgili ilginç bilgiler anlatma, daha önceki konunun devamı niteliğindeki konularda daha önceki konuyla ilgili kısa bilgiler verme gibi tanıtıcı dikkat çekme yöntemleri kullanılabilir (Akinoğlu, 2007).

Duyusal dikkat çekme: Bu dikkat türü öğrencinin tüm duyularına yönelik çeşitli uyarıcıların kullanılmasıdır. Bu dikkat aşamasında öğrencilerin çok yönlü olarak meraklarının uyandırılarak öğrenci katılımının sağlanması amaçlanır.

Akademik dikkat çekme: Konunun önemli noktaları üzerinde öğrenenin farkındalığını arttırmak demektir (Eggen ve Kauchak,1992). Nitelikli öğretmen, konuyla ilgili olmayan hususlar üzerinde çok zaman harcamayan öğretmendir. Bu nedenle akademik dikkat çekme, öğretmenin öğretim konusu hakkında öğrencilere bilgiler vermesi, konu ile ilgili bazı bilgilere yoğunlaşmasını sağlamaktır.

6. Geribildirim: Geribildirim öğrencinin öğrenmeyi takip eden öğretim aşamasındaki performansını arttırmakta kullanabileceği o andaki davranışı hakkında bilgi vermektir. Geribildirim öğrenmede çok önemli bir yeri vardır (Brophy ve Good, 1986a:328-375). Konu, sınıf düzeyi, görevi her ne olursa olsun bireyler performansları hakkında bilgi sahibi olmak isterler. Çünkü bireyin istenilen davranışı göstermesinde ve yanlış olan davranışını değiştirmesinde yapmış olduğu davranışı hakkında bilgi sahibi olması olumlu etkiler sağlamaktadır. Bireyin anlamlı öğrenmesi, bilgilerini kontrol etmesi ve yeni öğrenmelere karşı ilgisinin artması açısından etkili olan geribildirim yazılı ve sözlü olarak iki şekilde yapılır.

7. Kontrol Altına Alma: Kontrol altına alma, öğrenme sürecinde öğrencinin sözel ve sözel olmayan davranışlarının kontrol edilmesini ifade eder. Öğretmenin öğrenme etkinlikleri esnasında öğrenci davranışlarının farkında olmaması, onlar üzerinde aldığı dönütleri kullanamaması öğretmenin sahip olduğu diğer temel becerilerin olumlu etkilerini büyük ölçüde azaltır. Bu nedenle öğretmen etkili öğretim yönetimi için öğrencisini sürekli kontrol altında tutmalı ve öğrencinin en iyi öğrenebilmesi yönünde ona yol göstermelidir (Gliessman,1987:270).

8. Tekrar Gözden Geçirme: Tekrar ve gözden geçirme önceki öğrenmeleri hatırlatma ve öğrencinin öğreneceği konu ile arasında bir bağlantı kurmasına yardımcı olmaktır. Bu uygulama, ders boyunca her aşamada yapılabilir. Gözden geçirme öğrenmeyi destekler. Gözden geçirmenin etkililiği kısa ve öz biçimde konunun tüm önemli noktalarının, normal öğretim sürecinden daha kısa bir sürede verilmesiyle sağlanabilir. Tekrar gözden geçirme süreci bilgilerin uzun süreli belleğe kodlanmasında ve öğrencilerin bilgileri anlamlı organize etmelerinde etkilidir (Gagne, Briggs, Wager, 1988b).

9. Soru Sorma: Soru sorma, etkili öğretim yönetiminde öğretmende bulunması gereken çok önemli bir yetenektir. Etkili soru sorma yeteneğine sahip bir öğretmen, öğrenci düşüncelerini etkilemekte, öğrencilerin sınıf içi ilişki kurmalarına yardımcı olmakta, temel becerileri etkilemekte, başarıyı desteklemekte, utangaç ve sıkılgan öğrencilerin derse katılımlarını sağlamakta ve dikkati dağılmış öğrencilerin dikkatini toplamakta başarılıdır. Ayrıca soru sorma yeteneği diğer öğretim becerilerinin ortaya çıkmasında da etkilidir (Dalton ve Smith,1986; Good ve Brophy, 2000; Bruner, 1961).

10. Öğretim Yaklaşımlarının Seçimi: Öğretim hedeflerinin öğrencilere kazandırılması için öğretim ortamında yapılacak etkinliklerin en önemlilerinden biri de öğretim yaklaşımının seçimidir (Sönmez ve Doğanay, 2010). Hedef davranışların düzeyi ve türü değiştikçe öğretim etkinliklerinin de değişmesi gereklidir. Kuşkusuz her öğretim durumunda başarı ile uygulanabilecek tek bir öğretim yaklaşımdan söz edilemez ve öğretmenin her amaç için aynı öğretim yaklaşımını kullanarak öğretim yapması beklenmemelidir. Bunu yapmak amaçların gerçekleşmesi yerine öğrenmenin yetersiz olmasına neden olur. Öğretmenin içeriğin seçimi, yöntemlerin belirlenmesi, içeriğin sunumu, materyallerin kullanımı, tamamlayıcı etkinlikler, değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesinde de mutlaka amaçlar ile öğretim yaklaşımları arasında ilişki kurması gereklidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde mümkün olduğu kadar amaçlara uygun farklı öğretim yaklaşımlarından yararlanmaları gereklidir (Holligsworth ve Hoover, 1991:280).

Özellikle Moore (2000:12-13), Good ve Brophy (1986)'nin yaklaşımıyla öğretim becerisi olarak alanyazında yer alan söz konusu beceriler; öğretimin somut eylemlerle gerçekleştiği ve öğrenmelerin davranışa dönüştürdüğü evrede yer almaktadır. Bu bakımdan sınıf içi öğretim etkinliklerini kapsayan öğretim becerileri, öğretmenlerin “*öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası*” özgün davranışları olarak üç temel başlık altında birleştirilerek, öğrenme konularını davranışa dönüştüren eylemler olarak da sıralanabilir. Bu yönüyle sınıf içi öğretimin başlangıç evresindeki öğretim öncesi beceriler; öğreneni psikolojik ve akademik olarak öğrenme davranışlarına hazırlama ve ön öğrenme düzeylerini ortaya çıkarmaya yönelik öğretmen becerileridir. Öğretim esnasındaki öğretim becerileri olarak sayılanlar ise öğretim etkinliklerine girişin yönlendirilmesi, iletişim, uyaran değişimi sağlama, pekiştirme, soru sorma, sınıf

yönetimi, kapanış ve değerlendirmedir. Öğretim sonrası beceriler olarak da değerlendirilmiş bilgiyi analiz etme ve değerlendirilmiş bilgiye ilişkin yorumlarda bulunmadır. Öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası olarak üç grup adı altında toplanan ana hatlarıyla sayılan beceriler şöyle açıklanabilir:

1. Öğretim öncesi beceriler: Etkili öğretimin ilk basamağında planlama yer alır (Jacobsen vd.1985; Beane, Teopfer ve Alessi,1986). Çünkü etkili öğretim iyi plan yapabilme becerisiyle başlar. İyi plan yapabilmek için öğretmenin sahip olunması gereken özel beceriler vardır (Cooper,1986) ve bu konuda yedi aşamalı bir planlama sürecinden bahsedilir. Bu basamaklar aşamalı ve döngüsel bir yapı gerektirir. Bu yapının ilk basamağında içeriği belirleme ve düzenleme, ikinci basamağında hedef yazımı, üçüncü basamağında dersi başlatma, dördüncü basamağında öğretim stratejisinin seçimi, beşinci basamağında dersi bitirme, altıncı basamağında değerlendirme ve yedinci basamağında ise ilk basamakta olduğu gibi içeriği belirleme ve düzenleme yer alır.

İçeriği belirleme ve düzenleme: Bu aşama program dâhilinde öğretilecek içeriğin seçimini kapsar Moore (2000:8). Ders içeriğinin genel hedefleri, müfredat amaçlarının analizi ve öngörülen kazanımlar çerçevesinde önerilen ders kitapları, yardımcı kaynaklar ve öğrenci ihtiyaçları da dikkate alınarak belirlenmesi gereklidir. Ayrıca karar vermede öğretmenlere öğrencilerin gelişim özellikleri, giriş davranışları, önceki değerlendirme sonuçları ve sınıf gözlemleri yol gösterir.

Hedeflerin yazılması: İçeriğin belirlenmesi sonucunda seçilen içerik kapsamında öğrencilerin kazanması gereken bilgi, tutum ve değerlerin sınıflandırılarak öncelik sırasına göre yazılmasını içerir (Joyce ve Weil 1980). Bunlar dersin hedeflerini oluşturur ve performans dereceleri ile ifade edilir. Böylece öğrencilerin öğretim süreci sonunda yapılacak etkinliklerin tamamlanması ile ne kazanacaklarının tam olarak açıklığa kavuşturulması amaçlanır.

Dersi başlatma: Öğretmenin öğrencilerin dikkatini çekmesi, derse güdüleyerek girişin yönlendirilmesi yönündeki çabalarını içerir.

Öğretim stratejilerinin seçimi: Bu aşamada öğretmenin görevi öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesine, öğrenme stillerine ve sınıf yapısına en uygun öğretim stratejisini belirlemektir. Strateji seçiminde öğretmenlerin öğretim kuramlarına ve yöntemlere ilişkin bilgileri, öğretim yaklaşım, sınıfa yönelik izlenimler etkili olur (Gliessman,1984:110).

Dersi tamamlama: Dersin içeriğini anlamlı bir şekilde vurgulamak ve iyi pekişmesini sağlamak için kapanışın planlanması gerekir. Öğretmen bu aşamada seçilen stratejilerin olası sonuçlarına göre ortaya çıkabilecek olası sonuçları da dikkate alarak pekiştirme ve tekrar etkinliklerini planlaması gerekir. Bu işlem dersi bitirme olarak adlandırılır.

Değerlendirme ve yeniden düzenleme: Son aşamada yapılan öğretim öncesi hazırlayıcı etkinliklerle hedefe ulaşıp ulaşılamadığına karar verilmesi gerekir. Değerlendirme sonrasında öğrencilerin hedef-kazanım olarak yazılan niteliklere sahip olma düzeylerinin öğrenilmesi, alınan geribildirimlere göre yeniden düzenleme yapılması söz konusudur.

2.Sınıf içi öğretim becerileri: Dersin planlanmasının devamında işlenmesi aşaması gelir. Dersin en yüksek derecede öğrenmeyi sağlayacak şekilde işlenmesi, tüm öğretmenlerin gerçekleştirmek zorunda olduğu özel beceriler gerektiren bir görevdir. Bu aşamada öğretimin odak noktasını öğrencilerle kurulacak iletişim oluşturur (Sokolove, Sadker and Sadker 1986). İletişimin kurulamaması öğrenmenin gerçekleşmediği anlamına gelir. Bu anlamda öğrencilerin kurulan iletişimle dikkatlerinin öğretim faaliyetlerine yönelmiş, ders içerisinde de öğrenme istekliliklerinin sürekli canlı tutulması gereklidir. Bu sebeple bu aşamada ayrıca uyaran değişimi sağlama, soru sorma ve pekiştirme becerilerinin kullanımı gereklidir. Öğrenme çevresinin yönetimi, tüm nitelikli öğretmenlerce ustalıkla kullanılması gereken bir beceridir (Charles, 1985). Bu aşamada öğrenciler arasında işbirliği sağlanmalı, öğrenme ile ilgili alıştırmalara ödev ve ek görevlere katılım korunmalı ve sınıftaki etkinlikler sorunsuz bir şekilde yürütülmelidir. İyi yönetilmeyen çevrelerde öğrenme ve öğretme düzeyi düşüktür. Çok iyi planlanmış dersler bile sınıf yönetimi becerisindeki yetersizlik nedeniyle başarısız

olabilir. İyi planlanmış bir dersin başarılı bir şekilde işlenmesi birçok özel beceri gerektirir (Charles, 1985; Dardig, 1978:72). Bunlar:

- Girişin yönlendirilmesi ve bilişsel yapının tesisi
- İletişim
- Uyaran değişim sağlama
- Pekiştirmenin etkin kullanımı
- Soru sorma tekniklerinin kullanımı
- Sınıf yönetimi
- Dersi uygun bir şekilde bitirmedir.

3. Öğretim sonrası beceriler: Öğretim iyi planlanmış ve organize edilmiş değerlendirmeleri de içerir. Değerlendirilmeye ilişkin bilgi belirlenen hedefler doğrultusunda toplanarak analiz edilmeli, yorum öğrenci başarı seviyesi dikkate alınarak yapılmalıdır. Bu nedenle veri toplama teknikleri, ölçme araçları ve analiz yöntemleri öğretim başlamadan önce planlanarak hazır tutulmalıdır. Etkili değerlendirme için gerekli öğretim sonrası iki temel beceri vardır. Elde edilen değerlendirilmiş bilgiyi analiz edebilmek ve bu değerlendirilmiş bilgiye ilişkin yorumlar yapabilmektir. Bu beceriler öğretim sonrasında kullanılmasına rağmen öğretimden önce dikkatli bir şekilde planlanmalıdır (Moore, 2000:12).

Öğretim becerilerinin sınıflandırılmasıyla ilgili bir diğer yaklaşım; (Brophy ve Good, 1986:570; Sönmez, 1992; Amos ve Cheseman, 1996; Avalos, 2000:451; Moore, 2000; Senemoğlu, 2004; Demirel, 1999) öğretme-öğrenme süreci ile ilgili olarak saptanan temel öğretim becerilerini üç temel yeterlik alanında birleştirmektedir. Bunlar; (1), öğretimi planlama (2), uygulama (3), değerlendirmedir.

Planlama: Öğretimde plan, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp yazılı hale getirmektir (Demirel, 1999). Öğretimde planın işlevsel olması aynı zamanda esnekliği ile ilgilidir. Çünkü öğretim planı, öğretmen gerektiğinde değiştirilecek,

eklemeler ya da çıkarmalar yapılabilecek çerçeve kılavuz niteliği taşınmalıdır. Bu yönüyle plan, kayıtsız şartsız uygulanması gereken nitelikler dizisi değildir (Senemoğlu, 2004; Brophy, 1992). Bu yönüyle etkili bir planlama için öğretmenin sınıf içi öğretim süreçleri konusunda yeterince bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Senemoğlu'na göre planlama için gerekli temel beceriler şunlardır:

- 1- Kazandırılacak hedef ve davranışları belirleme hedef ve davranışların kazandırılması için gerekli ön koşul öğrenmeleri belirleme
- 2- Öğrencilerin öğrenmeye etki eden giriş niteliklerini belirleme
- 3- Öğrencinin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda kazandırılacak yeni hedefleri ve hedef davranışları gözden geçirme
- 4- Öğrenci nitelikleri, kazandırılacak hedef davranışlar ve içerik özellikleri doğrultusunda öğretim stratejilerini ve öğretme- öğrenme kaynaklarını seçme
- 5- Seçilen, öğretme model, strateji ve materyallerine uygun öğretim etkinliklerini planlama
- 6- Öğretimi değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarını planlama ve hazırlama

MEB (2006) tarafından belirlenen dersi planlama aşamasında yer alan temel öğretim becerileri ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- 1- Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama
- 2- Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alma
- 3- Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtme
- 4- Dersi planlarken diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirir ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapma
- 5- Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtme
- 6- Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtme
- 7- Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtme
- 8- Ders plânında ne tür ödev vereceğini belirtme
- 9- Ders plânında bilgi teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verme
- 10- Ders plânında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtme

Uygulama: Uygulama sürecinde yapılacak öğretim uygulamaları öğretmenlerin öğretim hedeflerini kazanıma dönüştürmesi bakımından çok önemlidir. Bu aşamada

yapılacak etkinlikler; öğrencinin güdülenmişlik düzeyini yükseltmesi, dikkat ve algıyı öğrenme hedefleri üzerine yoğunlaştırması nedeniyle öğrenme düzeyini artırıcı sağlayıcı faktörlerdir. Bu aşamada öğretim etkinliklerinin öğrenci düzeyine uygun hale getirilmesi, öğrencinin konuya ilgi ve dikkatinin çekilmesi, başarabileceğine inandırılması gerekir. Yine bu esnada, ön öğrenmeler ile öğrenecekleri arasında ilişki kurmasına destek verilmesi, davranışın sonuçları hakkında bilgi sunulması, doğru davranışın pekiştirilmesi ve yanlış davranışların düzeltilmesi öğrenmeyi geliştiren davranışlardır (Kyriacou, 2007). Ayrıca öğrencinin öğrendiklerini transfer edebilmesine yardımcı olma, problem çözmesi için ortamın düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme ortamında çoklu zekâya uygun uyarıcılar kullanılma uygulama evresinde gerekli diğer öğretim becerileridir. Taçman, (2009:37-50) ise uygulama boyutunda yeralan sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik öğretim becerilerini şöyle sıralamıştır:

- 1- Bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğretimin çeşitlendirilmesi
- 2- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun öğretim süreci düzenleme
- 3- Öğrencilerin ders başında hedef ve içerikten haberdar edilmesi
- 4- Öğrencilere etkili sorular sorulması
- 5- Öğrencilere uygun pekiştireçler verilmesi
- 6- Öğrencilere farklı yaşantılar geçireceği ortam hazırlama
- 7- Öğrencilere uygun içerik seçme

Genel olarak uygulama evresinde öğretmenlerin öğretmenin becerileri (1), Sınıf atmosferini incelemek ve anlamak (2), Uygun öğrenme stratejilerini seçmek ve uygulamak (3), Öğrenci davranışlarının nedenlerini bilmek (4), Karşılaşılan sorunları çözmek için stratejiler uygulamak olarak özetlenebilir (Senemoğlu, 2004:379).

Değerlendirme: Öğretimi değerlendirme, sınıf içinde yapılan etkinliklerin hedef davranışları ne derece gerçekleştirdiğini belirlemeye yönelik beceriler gerektirir. Öğretimin değerlendirilmesi, öğrenmenin gerçekleşmesine yardım etmeyen ya da engelleyen öğelerin düzeltilmesi ve öğretimin geliştirilmesi amacına hizmet eder. Böylece, daha sonra yapılacak öğretim geliştirilerek daha üst düzeyde öğrenme sağlanabilir (Güven, 2004; Moore, 2000:88).

MEB (2017:15), tarafından belirlenen öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerine yönelik öğretmen yeterlikleri dört temel beceriye hizmet eder. Bunlar (1), Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme (2), Ölçme tekniklerini kullanarak

öğrencinin öğrenmelerini ölçme (3), Verileri analiz ederek yorumlama (4), Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme becerileridir.

Doğrudan öğretime dönük sınıf içi davranışlardan oluşan öğretmenlerin sahip olması gereken temel öğretim becerileri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Kyriacou 2007):

- 1- Planlama ve uygulama: Hedefe yönelik dersin planlanması
- 2- Ders sunumu: Öğrenmenin kalitesini arttıracak sunum
- 3- Ders yönetimi: öğrencinin dikkat ve katılımını artıracak öğrenme aktivitelerini içeren ders yönetimi
- 4- Sınıf iklimi: Öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlama ve geliştirme
- 5- Disiplin: olumsuz davranışları engelleyen olumlu davranışları destekleyen disiplin
- 6- Öğrenme sürecini değerlendirme: Öğrencilerin geleceğe yönelik gelişim sürecini değerlendirme
- 7- Geri bildirim değerlendirme: öğretmenin kendisini ve uygulamalarına ait verileri değerlendirme

Yukarıda belirtilen becerilerin alt becerileri aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1. Temel Öğretim Becerileri

Planlama ve Hazırlama	Sınıf İklimi
<ol style="list-style-type: none">1. İçerik: dersin içeriğine uygun öğrenmeler2. Gelecek dersin planlanması3. Denenmiş materyal, kaynaklar ve araçlar4. Öğrencileri ve konuları dikkate alan planlı kararlar5. Dikkat ve ilgiyi ortaya çıkaran ve sürdüren dersler tasarlama	<ol style="list-style-type: none">1. İletilen yüksek beklentilerle öğrenmeye cesaretlendirme ve destekleme2. Karşılıklı anlayışa dayanan öğretmen-öğrenci ilişkileri3. Öğretmenin geribildirim özgüven ve özsaygısı ile öğrenci motivasyonuna katkıda bulunma4. Öğrenciyi olumlu tutuma sevkeden, ders ve etkinlikleri kolaylaştıran sınıf düzeni
Ders Yönetimi	Ders Sunumu
<ol style="list-style-type: none">1. Materyal kaynak ve materyalleri etkili kullanmak2. Etkili ve açık ders başlangıcı ile dersin devamı için olumlu düşünce kurmak3. Derste öğrenci dikkat, ilgi ve yeteneklerini desteklemek ve sürdürmek4. Ders boyunca öğrenci gelişimlerini dikkatle takip etmek5. Öğrencilere ilerik aşamalarda cesaretlendiren geri bildirimler vermek6. Etkinlikler arasında kusursuz geçişler yapmak	<ol style="list-style-type: none">1. Dersler, genel ve bireysel etkinliklerde öğrenciye güven veren öğretmen davranışı2. Öğretmenlerin öğretim ve açıklamaları açık ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar Öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan paylaşılan uygulama ve öğretim faaliyetleri3. Öğretmenlerin eşit dağıtılmış farklı seviyelere yönelik sorular4. Öğrenmeyi teşvik için uygun öğretim etkinlikleri kullanma

Tablo 1'in Devamı

7. Farklı aktivitelerde harcanan zamanın iyi yönetilmesi	5. Derslerle ilgili öğrencinin kendi aktivitelerini organize etmek için fırsatlar verme
8. Dersin akış ve hızını ders boyunca üst seviyede sürdürme ve ayarlama	6. Öğrencilerin gelişme çabalarını ve katılımlarını cesaretlendirerek ve destekleme
9. Ders planları için her zaman yerinde düzenlemeler yapma	Öğrencilerin üstlendiği kendi ihtiyaçlarını karşılayan çalışmalar
10. Dersin sonuna iyi etki yapma	
Disiplin	Öğrencilerin gelişimini değerlendirmek
1. Pozitif sınıf iklimi yaratan düzenli ders sunumları yönetimi	1. Ders esnasın ve sonunda öğrenci durumunu gösteren sürekli dönüt alma
2. Öğrenciler tarafından kabul edilen ve kurulan öğretmen otoritesi	2. Değerlendirmede dönütleri tanı ve düzeltici değil aynı zamanda özgüvenini destekleyici kullanma
3. Öğretmen tarafından uygun zamanlarda aktarılan davranışlarla ilgili açıklama ve kurallar	3. Hem formal hem özetleyici amaçlı farklı amaçlarla kullanılan değerlendirme
4. Olumsuz öğrenci davranışını engelleyen teşvik edici öğretmen davranışları	4. Çeşitli gelişim kayıtlarını tutma
5. Yanlış davranışları akademik destek ve danışmanlıkla ortadan kaldırma	5. Öğrencilerin gelişim ve değerlendirmesine destek veren fırsatlar sunma
6. Çatışmaları ustalıkla önleme ve etkisizleştirme	6. Öğrenci çalışmalarını değerlendirme
	7. Öğrenci çalışma, beceri ve öğrenme stratejilerini kapsayan gelişmelerini teşvik eden değerlendirme yapma
Geribildirim ve değerlendirme	
1. Gelecek planı ve uygulama için dersleri değerlendirme	
2. Geribildirimleri düzenli almak çaba ve zamanı daha iyi organize etme	
3. Stres ile başa çıkmak için strateji ve teknikleri düzenli yorumlama	

Kaynak: Essential Teaching Skills, Kyriacou, 2007: 19-121

Sonuç olarak öğretim becerisi olarak alanyazında karşılaşılan öğretmenlerin sahip olması gereken öğretime dönük beceriler sınıf içi ve dışı yeterliklerde ortak vurgu söz konusu yeterliklerin uygulamaya dönük gözlenen eylemler olmasıdır. Diğer bir ifadeyle öğretmen niteliğinin göstergesi genel ve soyut bilgi, düşünce ve tutumlardan ziyade öğretmeni amaca götüren öğretim davranışlarıdır. Bu yönüyle öğretmenlik mesleği gereği duygu düşünce ve tutumların değeri öğretmeni etkili kılan eylemlere dönüşebilmeleri ya da eylemlerle gösterilebilmeleridir. Öğretmeni etkili kılan bu beceriler branşı her ne olursa olsun her öğretmende bulunması gereken temel öğretim becerileridir. Bu yönüyle öğretmenler üstlendiği rol gereği, öğreteceği konuyla ilgili yeterli alan bilgisine sahip olması yanında, belirlenmiş olan program amaçlarını dikkate alma, öğretimi planlama, öğrenciyi tanıyabilme, öğrencinin öğrenme problemlerini belirleme, öğrenciye daha kolay nasıl öğrenebileceği konusunda destek olma, pekiştirmeç

verme ve güdüleme, yetenekleri değerlendirme, zeka türlerini dikkate alarak öğrenme stillerini belirleme ve tekrar gibi etkili öğretim yönetimi sağlamaya yönelik pek çok becerilere sahip olması gerekmektedir.

2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Öğretim Becerileri

Eğitim programlarında disiplinler arası anlayışla geçen yüzyılda yer almaya başlayan ve ABD'nin özel şartlarından doğan kuramsal temellere dayanan “Sosyal Bilgiler” dersi, sosyal bilim disiplinlerinden belirli amaçlara yönelik seçilmiş bilgilerin bir çatı altında kaynaştırılarak sunumunu esas alır. Türkiye’de ise ilk olarak aynı adla 1968 İlkokul programında yer alan bu ders, bugün aralarında Türkiye’nin de bulunduğu dünyanın bazı ülkelerinde özel bir program olarak varlığını devam ettirmektedir.

Bu doğrultuda ABD Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS, 1994:4) Sosyal bilgileri “sosyal ve beşeri bilimleri, vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma olarak” tanımlayarak vatandaşlıkla ilgili yeterlikleri kazandırmak için sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bütünleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanı olmasının üzerinde durmakta ve sosyal bilgilerin amacını da, genç bireylerin bağımsız ve demokratik dünyada, kültürel farklılıkların farkına vararak mantıklı kararlar veren iyi bir vatandaş olmalarına yardım etmek olarak açıklamaktadır.

MEB (2006:11) ise sosyal bilgileri; “bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.” şeklinde tanımlanmıştır.

Araştırmacıların yaptığı tanımları gözden geçirecek olursak: (Koç, 2015:9) Sosyal bilgileri; Sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgiler ışığında ilköğretim çağındaki çocuklara toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırarak iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretim programı olarak ele alırken, (Öztürk, 2012) ise; sosyal bilimlerin bulgularını birleştirilip

basitleştirilmesi suretiyle, öğrencilere sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programı olduğunu vurgulanmaktadır. Barr, Barth ve Shermis (1977: 69) ise sosyal bilgileri, “ vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesidir” olarak tanımlamaktadır. Başka örnekte Erden (1996: 8)’e göre sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilim disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır. Savaş ve Ünüvar (1999:1), sosyal bilgilerin amacını öne çıkaran tanımında; bireyin hayatında karşısına çıkacak olan çeşitli sorulara en uygun cevapları verebilmesi için bireyi hayata hazırlamayı, ona hayatın içinden olaylarla, bu olaylardan nasıl ders alması gerektiğini, sosyal insan ve etkili bir vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını hatırlatan ve öğreten yönü üzerinde durur. Başka bir tanımda Sağlamer (1980:6), sosyal bilgilerin sosyal bilimleri oluşturan bilimlerin içeriklerine bağlı oluşturulan üniteleri içeren öğretim programını belirtmek için kullanıldığı; türkçe, matematik ve fen bilgisi gibi öğretim programlarından biri olduğu, fen bilgisi nasıl ki fen bilimlerine dayanıyorsa, sosyal bilgiler de sosyal bilimlere dayandığından söz etmektedir.

Alan yazın da yeralan örneklerden yola çıkarak sosyal bilgileri; bireylerin fiziki ve sosyal çevreye uyumunu sağlamaya yönelik seçilmiş bilgi, beceri ve değerlerin ortak bir çatı altında birleştirilerek sunumunu esas alan, içeriği daha çok etkileşimli etkinlikler gerektiren, yaygın olarak ilköğretim programlarında yer alan ders olarak tanımlanabilir.

Öztürk'e (2012) göre, sosyal bilgilerin çok farklı tanımlanmasının nedeni sosyal bilgiler dersinin ders olarak okullarda okutulmasına rağmen, amaç, içerik ve yönteminin ne olduğu ve ne olması gerektiği konusunda uzlaşmanın bulunmamasıdır. Bu yönüyle sosyal bilgileri tanımlamak, diğer dersleri tanımlamaktan daha zordur, çünkü sosyal bilgiler disiplinler arası bir alandır (MEB, 2018:11). Sosyal bilgiler her ülkenin öğretim müfredatında bütünleşik şekilde yer almaz. Aynı zamanda bu dersi okutan ülkelerde dersin öğretilme gerekçesi, programın dayandığı temeller, içerikte yer alan alanlar arasındaki denge ve bilgilerin niteliği de farklılıklar gösterir. Ayrıca birden çok bilgi

alanının birlikte öğretilmesi, içeriklerin ülkeden ülkeye farklılaşması ve nesnel bilgilerin yanında değer ve düşünceleri de içermesi sosyal bilgiler dersi etrafında gelişecek tartışma ve yorumlara yön verir.

İlköğretim seviyesinde sosyal bilgiler öğretiminin özel bir nedeni vardır. Sosyal bilgiler öğretimi, günümüzdeki sorunların kökenlerinde yer alan olumsuzlukların tarihsel boyutunu gösterip, geleceği daha iyi planlamaya fırsatı verir. Bu anlamda öğrencilerin ilerideki yaşantılarında sosyal, ekonomik ve siyasî kurumlara katılımıyla ilgili yeterliklerini geliştirmeyi amaçlar (Gömleksiz ve Curo, 2011). Çünkü sosyal bilgiler dersi bir değer eğitimi dersidir. Gerek içeriğinin tarihsel bir nitelik taşıması, gerekse değişik kültür ve yaşam hikâyelerini anlatması ve çok disiplinli bir yapıya sahip olması açısından değer öğretimi bakımından önemlidir (Parker: 2001; NCSS: 1988; Martorella, Beal ve Bolick, 2005). Etkili bir sosyal bilgiler programı, her zaman, bireyin sosyal problemleri çözebilmesi için gerekli olan düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.

Öztürk ve Otluoğlu (2002: 6-7), sosyal bilgilerin bir eğitim-öğretim programı olarak belli başlı özelliklerini şöyle sıralamıştır: Bu programın içeriği teorik olarak disiplinler arasıdır; sosyal bilimlerden alınan konulardan oluşmaktadır. Bir toplumun tarih ve kültürüne ilişkin temel bilgileri; sosyal ve bireysel konularla ilgili kavram ve temaları kapsar. Sosyal bilgiler bir vatandaşlık eğitim programıdır (McArthur, 2004; Ata, 2006). Bu yönüyle öğrenenlerin gelecekte karşılaştıkları sorunlar ve toplumsal beklentilere uygun yaşantılar geçirmesi gerekir (DFEE: 1913). Çünkü sosyal bilgiler dersi, içeriğini aldığı sosyal bilimlerin yöntemlerini kullanarak toplumların geçmiş, günümüz ve gelecekteki politik, ekonomik, kültürel ve çevresel sorunlarını ve bunların çözümüne yönelik eğitimi ön plana alır. İlköğretim okulları programına, böylesine önemli hedefleri gerçekleştirmek üzere konulan sosyal bilgiler dersinin, bu hedefleri karşılayabilmesi, tamamen, programın uygulayıcısı olan öğretmenin göstereceği performansa bağlıdır (Nelson, 1987).

Temelde sosyal bilgiler programı birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülerek öğrenmenin organize edildiği bir yapıdır (MEB, 2018: 11). Bu nedenle sosyal bilgiler dersi içeriğinin iyi yapılandırılmaması ve sürekli

öğretmen merkezli öğretim yöntemlerin kullanılması öğrencilerin yaşamları ile bağlantı kuramamalarına neden olmakta bu da derse karşı algıyı olumsuzlaştırmaktadır (Fraser,1982; Moroz ve Baker, 1997; Freeman ve Lestik, 1988). Bu konuda yapılan araştırmalar öğretmenlerin ağırlıklı olarak tek yöntem kullandığını, farklı yöntemleri birlikte kullanarak öğretimi zenginleştirme konusunda yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır (Yeşil 2006:61-78; Özkal, Güngör ve Çetingöz 2004:60-61). Bu konuda Doğan (2004:193-203), öğretmenlerin ağırlıklı olarak tercih ettikleri yöntemlerin soru-cevap, anlatım ve tartışma olduğunu belirlemiştir. Halbuki sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmek, öğretmenin sınıfta oluşturacağı uygun bir öğretim iklimine ve öğrenenlerin etkinlikle aktif olarak katılmasına bağlıdır (Cleaf, 1991; Atwood, 1989). Bu yüzden öğretmenin tüm bunları başarabilmesi, üst düzey öğretim yeterliklerine sahip olmasını ve bu yeterlikleri öğretim becerisine dönüştürebilmesini gündeme getirir.

Sosyal bilgiler öğretiminde gerek alanın özellikleri gerekse toplumsal değişmelere paralel olarak programların daha hızlı güncellenmesi nedeniyle müfredata giren yeni beceri ve değerlerin (MEB 2018:9) aynı hızda öğretilme zorunluluğunun getirdiği yük, sosyal bilgiler öğretmenlerin yeterlik alanlarını genişletmektedir (Şisman, 2002; Safran, 2008; Gömleksiz ve Cüro, 2011). Normalde bu derste öğretmenlerin; öğretmenlik meslek bilgisi, coğrafya, tarih, sosyoloji, antropoloji, vatandaşlık bilgisi gibi sosyal bilim disiplinlerinden oluşan sosyal bilgiler alanında ve genel kültür alanında yeterli olmaları beklenir. Küreselleşme olgusuna bağlı olarak bireylerin algı alanının genişlemesi ve aynı zamanda toplumsal yapılarda ortaya çıkan hızlı değişim, uyum ve seçme problemleri öğrenci ve öğretmenlerin öğretim boyutunu etkileyen psikolojik ve sosyal değişkenlerin önemini artırmıştır.

Özellikle sayılan değişkenler arasında sosyal bilgiler öğretmenlerin özyeterlik inancı; tutum, özgüven gibi diğer değişkenlerle ilişkisi bakımından daha çok dikkat çekmektedir. Araştırmalar (Schiver ve Czerniak, 1999), özellikle sosyal bilgiler eğitiminde öz yeterlilik inançlarının, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretimi ve sınıf içi aktiviteler hakkındaki inanışları ile yakından ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Öz yeterlilik inanç düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrenci merkezli yaklaşımları kullanma, sosyal bilgiler öğretmeye daha fazla zaman ayırma ve araştırmaya dayalı öğretim gerçekleştirme eğilimi gösterirler ve bunları yapmakta da oldukça başarılıdırlar.

Özyeterlik inanç düzeyi düşük olan öğretmenler ise bilgileri kitaptan okuma ve sözel olarak anlatma gibi öğretmen merkezli yaklaşımları kullanmayı tercih etmektedirler. Benzer ilişki öğrenme boyutunda da kurulabilir (Ellis, 2007; Özkal, 2013; Zimmerman, 2000). Bir öğrencinin sosyal bilgilerdeki öğrenme etkinliklerine yönelik tutumu ve öz yeterliği onun materyalden yararlanabilmesini, kişisel veya grupta yapılan faaliyetlere katılımını ve başarılı deneyimler geçirmesini etkilemektedir.

Diğer taraftan sosyal bilgiler programında öğretim ürünlerinin önemli bir kısmını değer ve becerilerin oluşturması öğretmenlerin aynı zamanda iyi bir model olmasını ve motive edici davranışlar sergilemesini gerektirir. Çünkü Bandura (1989)'ya göre; sosyal modellerin sağladığı dolaylı deneyimler ve gözlemler öğrencileri etkileyerek öğrenmelere ilişkin inançlarını yükselir. Öğrencilerin çabalarının karşılığını alması ya da olumlu çabalarla başarıya ulaştığını görmesi ve bu yönde çevreden geri bildirimler alması, başarmak için gerekli yeteneklere sahip olduklarına ilişkin inançlarını olumlu yönde etkileyerek öğretime dair inançlarını değiştirir. Aksi durumda yüksek çabaya rağmen başarısızlığın gözlemlenmesi öğrenenlerin kendi özyeterliklerine ilişkin yargılarını ve çabalarını düşürür (Cooley, 2002:63). Bir başka ifadeyle öğrenenler kazanımlarını başkalarına göre de değerlendirirler. Örneğin; sınavdan düşük not aldığını düşünen bir öğrenci yeterliğini düşük olarak algılamakta, arkadaşlarının daha düşük not aldığını gördüğünde kendi notunu diğerlerine göre değerlendirerek kendi sinin daha iyi olduğunu düşünür bu da yeterlik inancını yükselebilir. Usher ve Pajares, (2008); Cleaf, (1991) öğrencilerin sosyal bilgilerdeki başarı düzeyi ile öğretmenin beklentileri arasındaki paralellik olduğu yönündeki yaklaşımlarıyla benzer görüş ileri sürmektedir. Onlara göre öğretmenin, yüksek başarı beklentisi içinde olduğunu gösteren yüreklendirici davranışlar sergilemesi, büyük bir olasılıkla öğrencileri etkileyerek onun bu beklentisini destekleyen davranışların ortaya çıkmasına neden olacaktır. Eğer sosyal bilgiler öğretmeni, sosyal bilgiler konularını heyecan verici buluyorsa, öğrenciler de ders etkinliklerinde daha istekli olacaktır. Bu yönüyle öğretmenin derse karşı olumlu bir tutum içinde olması kadar, sözkonusu tutumları yansıtan sınıf içindeki davranışları da öğrenme üzerinde büyük bir etki yapmaktadır. Bu nedenle etkili bir öğretimde motivasyon, iletişim ve öğretim becerileri gibi temel beceriler son derece önemlidir. Bu beceriler arasında motivasyon, etkili öğretimin ön koşullarından biridir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmenlerin sahip olması gereken temel becerilerin gelişimi ve sınıf içinde sergilenmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü dersin kapsamı, özellikleri, öğretimi disiplinler arası yapılandırma gereği, kazanılan yeterliklerin sürekli güncellenme zorunluluğu gibi pek çok değişken öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri ve bu nitelikleri beceri haline getirebilmeyi gerektirir. Bu yüzden öğretmenlerin öğretim becerileri üzerinde etkili olan iç ve dış faktörlerin sosyal bilgiler alanı açısından da belirlenme ihtiyacı giderek artmaktadır.

2.2. Özyeterlik

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına (Bandura, 1982) dayalı olarak alan yazına giren özyeterlik, genel olarak bireyin kendini algılayışı, inancı ve yargısını ifade ederken daha dar çerçevede kişinin bir problem karşısında ya da ortaya çıkan bir duruma karşı tepki geliştirmede kendine olan inancı şeklinde tanımlanır. Kuramda yeralan "karşılıklı belirleyicilik" adı verilen ilkeye göre, bireylerin sergileyeceği davranışların temelini; bilişsel, duyuşsal ve biyolojik ihtiyaçların yönlendirdiği bireysel etmenler, gerçekleştirdiğimiz davranışlar ve çevresel etkiler arasındaki üçlü etkileşimden kaynaklanan yargılarımız oluşturur (Henson, 2001). Diğer bir ifadeyle özyeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için etkinlikler düzenleyip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendini algılayışı, inancı ve yargısıdır (Gürcan, 2005). Özyeterlik inancı bireyin doğru ya da yanlış eylemleri yapma davranışını etkilemesi ve karşılaştığı sorundan kurtulmak için gösterdiği çaba düzeyinin belirtisi olarak kabul edilmektedir (Alabay, 2006). Özyeterlik algısı genel olarak insan davranışlarını üç şekilde etkiler. Bunlar:

- 1- Seçim: İnsanlar başaracaklarına inandıkları görev ve etkinlikleri seçme başaramayacaklarını düşündükleri görev ve etkinliklerden de kaçınma eğilimindedir (Zulkosky, 2009; Ormrod, 1999: 134). Bu yönüyle insanların seçimleri özyeterlik algılarına göre şekillenir.
- 2- Çaba ve devamlılık: Özyeterlik inançları insanın bir iş yaparken ne kadar çaba sarf edeceğini ve bir sorunla karşılaştıklarında ne kadar süreyle mücadele edeceklerini belirler (Bandura, 1989; Reeve, 2001: 220). Yüksek özyeterlik inancına sahip insanlar bir görevi tamamlamak için direnç

göstererek karşılaştıkları engellere rağmen göreve devam etme eğilimindedirler. Düşük özyeterliğe sahip insanlar ise görev için daha az çaba harcarlar ve bir zorlukla karşılaştıklarında çok çabuk vazgeçerler.

- 3- Öğrenme ve başarıma: Yüksek özyeterliğe sahip insanlar düşük özyeterliğe sahip insanlardan daha çok öğrenme ve başarmaya eğilimlidir. Bu durum aynı yetenek seviyesine sahip öğrenciler arasında da görülmektedir. Başka bir ifadeyle eşit yetenek seviyesine sahip öğrencilerden, görevi başarı ile tamamlayacağına inananlar inanmayanlara göre daha başarılı olmaktadır (Ormrod, 1999: 134).

Özyeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlara ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Bıkmaz, 2004). Birey yaptığı bir işte başarılı olamazsa, aynı işi tekrar yapmayı sağlayacak bir motivasyon kaynağını yitirmektedir. Bu nedenle bir alana ait özyeterliği yüksek bireyler, o alanla ilgili yaptıkları işlerde başlangıçta başarılı olmasalar bile o işi başarıma konusunda ısrarcı olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Bu yönüyle bireylerin motivasyonu ve buna bağlı olarak başarısı üzerinde özyeterlik algısının önemi ortaya çıkar (Yılmaz ve İbrahimoglu, 2008). Çünkü özyeterliği düşük bireyler kendilerine güvenleri az olduğu için mevcut yeterliklerinin farkında değildir aynı zamanda karşılaştıkları olumsuz durumlardan, risk almaktan çekindikleri için çalışmalardan uzak durur ve başarısız olurlar. Bu yüzden yapacakları seçimlerde daha az yeterlik gerektiren, basit ve garantili durumları tercih ederler (Arı, 2010). Bu bakımdan insan hayatını yönlendiren faktörlerden birinin özyeterlik inançları olduğu söylenebilir.

Değer'e (2011) göre; bireyin becerilerini kullanarak yapabildiklerine dair yargılarının bir sonucu oluşan özyeterlik inancının gelişiminde, kişinin içinde yaşadığı toplum ve toplumsal yapıyı oluşturan kurumlar etkili olur. Şüphesiz bu kurumlar arasında en derin etki eğitim görevini üstlenmesi bakımından okula aittir. Okul ortamında da özyeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli faktör öğretmenlerdir. Bu nedenle hem öğrenenlerin etkili bir eğitim sürecinden geçmesi ve özyeterlik inançlarının gelişmesi hem de öğretmenlerin mesleklerini etkin bir şekilde

icra edebilmeleri açısından öğretmen özyeterlik inançları önem kazanır. Aston (1984) tarafından, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerini veya mesleki rollerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli becerileri gösterebileceklerine dair inançlar olarak açıklanan öğretmen özyeterlik inancı (Saracoğlu ve Yenice, 2009), eğitim süreçlerinde belirli yeterliklerin ya da davranışların nasıl algılandıklarına yönelik ipuçları verebilir. Bu yönüyle öğretmenlerin nitelikli biçimde öğretim yapmasında kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin kişisel yargıları önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2009:279; Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010).

Öğretmenlerin özyeterlilikleri, öğrenciye sağlanan eğitimin niteliğini ile doğrudan ilişkilidir (Caprara, Barbaranelli, Steca, ve Malone, 2006; Pajares, ve Schunk, 2001). Nitekim bu alanda yapılan araştırmalarda, özyeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkilediği ve özyeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha coşkulu ve istekli davrandığı ortaya çıkmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Schunk, 1985; Woolfolk ve Hoy, 1990: 202-204; Hoy ve Spero, 2005). Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Öğretmenlerin öğretim yeterlilikleri değerlendirildiğinde, yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin öğrenmeye açık aynı zamanda istekli oldukları, istenen yönde davranışlar sergiledikleri ve daha hızlı gelişim gösterdikleri söylenebilir. (Bandura, 1994). Çünkü araştırmalar, olumlu özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin, öğrenci başarısını ve öğrenme güdüsünü olumlu yönde etkileyebileceklerini düşündüklerini; bu bağlamda, yeni yaklaşım ve teknikleri kullanmaya daha istekli olduklarını, öğrenme etkinliklerini daha az müdahale edip öğrencilerin özdenetim yeterliklerini geliştirmeye çabaladıklarını ve yüksek beklentilere sahip olup zorluklar karşısında daha kararlı ve dirençli olduklarını göstermektedir (Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005: 347). Aynı zamanda Alderman (1999), yüksek özyeterlilik algısına sahip öğretmenlerin, sınıflarında farklı strateji, yöntem ve teknik kullanarak etkin bir eğitim-öğretim yaşantısı oluşturmaya gayret ettiklerine dikkat çekmektedir. Özellikle öğretmenin kararlarının niteliğinde kendini gösteren bu inanç (Raudenbush 1992), öğretim becerilerine yönelik öğretmen davranışlarının da en güçlü belirleyicisi olduğu savunulmaktadır (Pajares, 1992).

Günümüzde öğretim çıktılarına yönelik beklentilerin yükseldiğini düşünürsek öğretmenlerin üst düzey mesleki yeterliklere sahip olması kadar bu yeterlikleri geliştirebilmesi ve öğretim becerisine dönüştürebilmesi de gündeme gelir. Bu durum öğretmen niteliğinde, öğretmen yetiştirme programları ve hizmetiçi eğitim faaliyetleri ne kadar etkili olursa olsun öğretmen yeterliğinde psikolojik faktörleri gündeme getirir (Gliessman, Pugh, ve Dowden, 1988; Dipasupil, Ham ve Min,2015). Yapılan araştırmalar bu yöndeki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Ross'a (1992) göre bir öğretmen belirli bir alanla ilgili iyi bir eğitim almış olsa bile, o alanın öğretime dair özyeterlik inancı düşükse ortaya koyduğu performans da düşük olacaktır. Bu konuda, mesleki yeterliğinin yanında özyeterliliği de yüksek olan öğretmenlerin sınıftaki zamanı daha çok akademik ve öğrenci gelişimini destekleyen etkinliklerle değerlendirdiği; mesleki yeterliği yüksek ama öz yeterlilik inancı düşük olan öğretmenler ise zamanının önemli bir kısmını sınıftaki sorunları çözmeye ayırdığı yönünde bulgular vardır (Bandura, 1997; Bauffard-Bouchhard, Parent ve Larivee 1991). Aynı ilişki öğretmenlerin öğretim becerisi düzeyleri bakımından da kurulabilir. Fives ve Buehl (2014), araştırma bulgularına dayanarak öğretmenlerin yeterlik inançları ile öğretim bilgisi arasında ilişki olduğunu bu ilişkinin de diğer faktörler gibi doğrudan öğretim becerisini etkilediğini savunmaktadır. Bu konuda bir başka araştırmacı Klausmeier ve Allen (1978) de; öğretmenin özyeterlik inancının, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımı ile öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilediğini belirterek, özyeterlik inancının öğretim becerileri açısından önemine işaret eder.

Günümüzde öğretim ortamında öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların artarak öğrencilerin öğrenmesini sınırlayan içsel faktörlerin daha belirgin bir sorun haline geldiğini düşünürsek, bu sorunların üstesinden gelmede öğretmen yeterliklerini yükseltmek kadar etkili öğretim becerisine dönüştürmek de önemlidir. Çünkü bilinen öğrenme ortamları yerine yeni öğrenme alanları doğmuş eğitim-öğretim süreçleri üzerinde etkili olan değişkenler de farklılaşmıştır. Bu yönüyle öğretimde öğretmeni ve öğrenciyi sınırlayan; tutum, özgüven gibi psikolojik faktörlerle de yakından ilişkili olan ve tüm bu faktörlerden etkilenen öğretmen özyeterlik algısının öğretmenlerin öğretim becerisi üzerinde belirleyici olabileceği düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında özyeterlik inancı, düzeyi ve diğer değişkenlerle ilişkisi, üzerinde durulması gereken ve önemi gün geçtikçe artan değişkenlerin başında gelir.

2.3.Tutum

Allport (1935:310) tutum kavramını; “bireyin ilgili bulunduğu tüm nesne ve durumlara olan tepkisi üzerinde yönlendirici bir etkisi olan deneyimlerle şekillenen, zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumu,” Kağıtçıbaşı (2010:110), “bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim,” Demir ve Acar (2005:409) ise; “belirli kişi grup fikir veya nesnelere karşı takınılan yahut bazı durumlarda gösterilen olumlu ya da olumsuz tepkilerdeki istikrarlı eğilim” olarak tanımlamaktadır. Benzer bir tanımlamada Oppenheim; tutumların duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirterek, tutumları genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak ele almaktadır (Akt. Köklü, 1992:28). Genel olarak tutumlar, İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında (MEB, 2005b:766) tanımlandığı gibi, “bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hali” olarak ifade edilebilir.

Tutumlar gözlenememesine rağmen, bireylerin duygu, düşünce, değerlendirme ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Morgan, 1999; Bilgin,2013). Doğrudan gözlenemeyen bir içsel durum olmakla birlikte, bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarımda bulunularak anlaşılabilen bir eğilim olan tutum; ortaya konan bir davranış değil davranışa hazırlayıcı ve yönlendirici bir ön eğilimdir. Bu yüzden bireylerin gözlenen davranışları ona yol açan tutuma atfedilir (Arkonaç, 2001: 159). Bu yönüyle tutumların hem sosyal algılar hem de davranışlar üzerinde belirleyici olduğu söylenebilir (Kağıtçıbaşı, 2006:109). Çünkü insan, içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel çevreyle ilişki kurarken deneyimleriyle oluşan ön eğilimlerden etkilenir.

İnsanın iç dünyasının yansıması olan davranışlar, geçmiş yaşantılar üzerine şekillenen genel eğilimleri yansıtır. Bu yönüyle bireyin davranışları büyük ölçüde içinde bulunduğu sosyal çevre ve temel ihtiyaçlara göre zaman zaman değişmekle birlikte, genel eğilimlere dönük yaşantımızın seyri sahip olunan tutumlara açıktır. Bu anlamda, belli bir nesne veya duruma yönelik olumsuz yaşantılar geçirmiş olan bireyin, sözkonusu durum veya nesneye yönelik olumsuz bir tutuma; olumlu yaşantılar geçirmiş

olanların ise olumlu tutuma sahip olması beklenir (Pehlivan, 1994). Bu yönüyle kişinin içinde bulunduğu durum o objeden uzaklaşmasını ya da yaklaşmasını engellediği zaman ikilem yaşanabilir. Bu nedenle öğrenen ve öğretenlerin beklenen davranışlar yönünde tutumlara sahip olmaları ve tutumlara dayalı gerilimler yaşamamaları, öğretim açısından önem kazanır. Çünkü tutumlar, öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin belirlenen hedefler yönünde rollerini yerine getirebilmesi için kazanımlarda hazırlayıcı, destekleyici ve geliştirici etkiye sahiptir. Aynı zamanda tutum-davranış ilişkisine bağlı etkileşimler sonucu ortaya çıkan durumlar, öğrenme sürecinin ana öğelerini olumsuz etkileyerek farklı duyguların yaşanmasına neden olabilmektedir (Ülgen, 1997:89).

Öğretmenlerin hazırlayıcı destekleyici yeterliğe sahip olmalarının yanında en önemli rolü öğretimle ilgili görevleridir. Bu yüzden öğretimin niteliğinin ve öğretmen yeterliğinin en temel göstergesi öğrenci başarısıdır. Bloom (1998)'a göre, bireyin sahip olduğu duyuşsal özellikler başarısını etkilemektedir. Okula karşı olumlu tutuma sahip olan öğrenciler programların işleyişini sağlayacak yönergelere ve öğretmenin liderliğine açık hale gelirler. Bu da program ve öğretmenlerin öğretim sürecindeki etkiliğini arttırır. Aynı zamanda öğretim faaliyetinde yer alan diğer aktörlerin de doyumlarına katkı sağlar. Dolayısıyla, öğrencilerin sahip olduğu olumlu tutumun öğretmenlerin başarısına doğru orantılı olarak etki edebilecek bir unsur olduğu düşünülebilir (Demir, 2004).

Öğretmenlerin temel öğretim becerilerine sahip olması ve bunu etkin bir şekilde kullanabilmesinde etkili olan ana faktör öğretmenlerin sahip oldukları özyeterlik algısıdır. Öğretmenin öğretim işinde etkili olabilmesi öncelikle yapabilecekleri konusunda kendisine inancını gösteren özyeterlik algısına bağlıdır. Bu yönüyle öğretmenin program doğrultusunda mesleğini icra ederken kendini yeterli görerek karşılaşacağı durumları önceden kestirebilmesi gereklidir. Bu durumda öğretmenin mesleğine karşı olumlu bilgi, duygu ve bakış açısına sahip olması ve o yönde davranış sergilemesi için sözkonusu eğitsel davranışları destekleyen ön eğilimlere ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları mesleğin gereklerini yerine getirmede büyük önem taşımaktadır (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009). Çünkü bir mesleğe yönelik tutum ve algılar, mesleki yeterlilik algılarını ve meslekteki başarıları etkilemektedir (Terzi ve Tezci, 2007; Tatlı ve Adıgüzel, 2017; Divya, 2014).

Literatürde öğretmenlik mesleğinin gerektiği gibi sürdürülebilmesi için, duyuşsal özelliklerden olan tutumların, en az alan bilgisi kadar önemli olduğu yönünde görüşler vardır (Can, 2010; Coşkun, 2011). Çünkü öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, mesleki davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle onların mesleği algılayış biçimini yansıtır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmenlik için gerekli olan mesleki alan bilgisinin yanında çeşitli duygusal nitelikleri de içinde barındırır (Varış, akt. Çetin, 2006; İpek, ve Camadan, 2011). Güdülenmişlik ve olumlu davranışlarla kendini gösteren öğrenci-öğretmen ilişkisinin arka planında, çoğu zaman açıkça ifade edilmeyen anlayışların olduğu düşünülebilir (Güneylü ve Aslan, 2009: 314).

Öğretmenin olumlu tutuma sahip olması, karşılaşıcağı sorunları çözme yönündeki inancını arttırarak ve daha güçlü tutumların ortaya çıkmasını yani kendini geliştirmesini sağlarken aynı zamanda öğrencilerde de hedeflenen davranışların gelişmesine yol açar. Çünkü öğretmen yeterliğinde öğretim becerisinin etkili bir şekilde sergilenmesi gerekir bu da öğretmenin olumlu mesleki tutuma sahip olması ve görevini gerektiği gibi yerine getirebilmesi ile mümkündür. Bu konuda kuramsal bilgileri destekleyen öğretmen yeterliği ile tutum, iş doyumunu, motivasyon, deneyim gibi içsel faktörler arasında da ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Tanrıoğen, 1997; Ayık ve Ataş, 2014).

Öğretmen niteliğinde öncelikli olarak öğretmenlerin öğrenme ve öğretme faaliyetleri hakkında olumlu bir bakış açısına sahip olması ve bu bakış açısını doğrudan ve dolaylı davranışları ile sergilemesi gerekir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim becerilerini etkili bir biçimde sergileyebilmesi için bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanması ve öğrencilerin tümünün birikim ve yeteneklerinin en üst seviyeye kadar geliştirebileceğini varsayarak öğrenmeyi engelleyen iç ve dış faktörlere karşı tedbirler alması gerekir. Gerek yetişme gerekse mesleki tecrübe sürecinde karşılaştığı davranışlarını etkileyen olumsuz yaşantılar ya da yetersizlik algısı öğretmenin öğrenmeye tesir eden gücünü sınırlar (Özgür, 1994). Daha önceki yaşantılardaki öğrenmelerle gelişen olumsuz tutumlar öğretim sürecinde program hedeflerinden sapmaya neden olur. Bu sebeple olumlu tutumlarla işe başlayan öğretmenlerin yüksek motivasyon ve kendini sürekli geliştirme çabası gibi onları başarıya götüren pek çok

belirgin davranışları vardır (Good ve Brophy, 1986; Dikici ve Sağnak, 2011). Bu yönüyle olumlu tutuma sahip öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerine yaklaşımı daha yapıcıdır. Aynı zamanda bu öğretmenler, sınıf içi öğretim becerilerinin yanı sıra genel mesleki davranışlar bakımından da mesleğinin nitelikli davranışlar gerektirdiğine inanır ve mesleki yeterliklerini en iyi bir şekilde sergilemek için çaba gösterirler. Bu bakımdan olumlu mesleki tutuma sahip öğretmenlerin; öğrencileri kolay motive etme, içten ve samimi davranma, katı kuralcı olmama, meslek sevgisi, yüksek iş doyumunu gösteren sorumluluklar alma ve görevlerini daha iyi yerine getirme gibi özelliklere sahip oldukları söylenebilir (Çeliköz ve Çetin 2004; Divya, 2014).

Kuramsal bilgi ve araştırmalardan yola çıkarak öğretmenlik mesleğinin etkili bir şekilde yerine getirilmesinin göstergesi olan sınıf içi öğretim etkinliklerinin programda öngörüldüğü şekilde gerçekleşebilmesi için, öğretmenlerin öncelikli olarak mesleğe yönelik davranışlarını yönlendiren ön eğilimlerinin olumlu olması gerekir. Çünkü öğretimin gerçekleşme aşaması olan öğretim ortamındaki öğretmen eylemleri; emek, bütçe, zaman gibi maliyetlerle oluşan çok yönlü birikimlerin ürüne dönüşüp dönüşmemesini belirler. Bu durum, eğitim faaliyetlerinin odağı olan sınıf içi öğretim sürecinde yer alan öğretmenlerin, hedefe ulaştırıcı davranışları ve bu davranışları sınırlayan özyeterlik inançlarının, programda öngörülen öğretim faaliyetlerini yerine getirebilecek düzeyde olmasını gündeme getirir. Bu nedenle öğretmeni hedefe götüren sınıf içi öğretim davranışlarını etkileyen temel değişkenlerin başında öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları olduğu söylenebilir.

2.4. Özgüven

Literatürde bireyin kendini tanıması, kendini sevmesi, kendine güvenmesi gibi kişinin kendine yönelik yargıları ile ilgili değerlendirmeler kapsamında karşılaşılan özgüven; Bandura (1997:11) tarafından “bireyin kendini değerli hissetmesi yargısı ” olarak tanımlanarak, bireyde varolan inancın oluşturduğu güce dayandığı belirtilir. Özgüven, kişinin algıladığı inanç ve yeteneklerin derecesini belirtmediği için ilişkili diğer bir kavram olan özyeterlikten ayrılır. Çünkü algılanan yeteneğin derecesini belirten kavram özyeterliktir. Bunun yanı sıra özyeterlik, kişinin belirli bir davranışı yürütebilme yeteneğinin olduğuna dair özel bir algıdır. Yani, gerçekleşmesi gereken

davranış için algılanan yeteneği hedeflemektedir. Özgüven ise kesin bir davranış hedefinden yoksundur. Diğer bir ifade ile özyeterlik, hem kişinin kapasitesi hakkındaki bilgiyi hem de yeteneğine olan inanç düzeyini, özgüven ise sadece performans ya da algının gücünü göstermektedir. Cramer, Neal ve Brodsky (2009) ve Feltz (1988), ise özgüveni bireyin istediği bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirme hususundaki inancı olarak yorumlar. Ancak Lindenfield (1997) özgüveni, iç özgüven ve dış özgüven olmak üzere ikiye ayırır. İç özgüven kişinin kendisine yönelik olumlu inanç ve hislerini ifade ederken, dış özgüven ise dışarıya yansıttığımız kendimizden emin olduğumuzu gösteren görüntü ve davranışlardan oluşur. Genel anlamda özgüven bireyin kendi yeteneklerini ve duygularını tanıması, kendini sevmesi ve kendine güvenmesi olarak ele alınır. Özgüven kapsamında; kişinin kendine yönelik olumlu yargılarının olması, kendini ve olayları kontrol edebileceği inancı, kendini sevmesi, yeterli olduğunu düşünmesi, değerinin farkına varması, kendisiyle barışık olması, kendini olduğu gibi kabul etmesi, kendini tanıması gibi duygu ve düşünceleri yer alır.

Otacıoğlu (2008: 897) özgüveni, kendimizle ilgili algımızın içselleşmesinin başkalarının değerlendirmelerine bağımlı olduğunu belirterek başkalarının kanaatlerine bağlar. Yine de temel güven duygusu, hayata karşı yapıcı ve olumlu bir bakış açısını ve kişinin kendi gücüne inanmasını gerektirir. Kelsey (2014), özgüveni büyük bir çoğunluğunu olumlu ve tekrar edilebilen başarıların oluşturduğu deneme ve yanılma yoluyla öğrenilen özelliklerden meydana gelen kişisel birikimlere benzetir. Aynı zamanda özgüvenin sürekli muhafaza edilebilmesi için kişinin kendini tanımaya yardımcı olumlu tecrübeler geçirmesinin gerekli olduğunu belirtir. Bu yönüyle özgüven gelişiminde, sadece kişinin kendisi hakkındaki yargıları değil aynı zamanda başkalarının o kişi hakkındaki yargıları da etkili olmaktadır (Williams ve Sternberg, 2002: 373). Bu açıdan özgüven, sosyal ilişkiler sonucunda fertlerin sahip olduğu ya da ilişkilerden geri kalan bir duygudur. Çünkü benlik oluşumunda bireyler, karşısındakinin geribildirim oluşturan davranışlarına bakarak ya da edindiği izlenimlerden hareket ederek kendisi hakkındaki yargılarını gözden geçirirler. Bu nedenle özgüven duygusunda sosyal desteğin ifadesi olan onaylanmak sözkonusu olduğundan başka insanlarla kurulan ilişkilerden doğan sonuçlar önem kazanır (Altıntaş, 2015; Hambly, 2013; Kelsey, 2014; Ferreros, 2011).

İnsanoğlunun en önemli özelliği kendinin farkında olmasıdır. Bu farkındalık sonucunda oluşan kimlik ve bu kimliğe yönelik değerlendirmeler insanın temel yönelimlerini belirler. Bu yönüyle özgüvenin geçici bir inanç veya bireysel durumlara özgü bir tutum olmayıp bireyin hayatına yön veren genel bir kişilik özelliği olduğu kabul edilir (Pervin ve John, 2001: 184). Bazı bulgular; düşük özgüvene sahip insanların yüksek özgüvene sahip insanlara göre başarılı olduğunu gösterse de (Franken, 1988: 404), özgüveni düşük kişiler ne kadar başarılı olursa olsunlar kendilerini başarısız ve değersiz görürler (Whyle, 1961; Soner, 2000). Bu kişiler günlük yaşam sorunlarını alt edebilecek güçten yoksun olduklarına inanır ve devamlı çaresizliğin ve baskının kaygısını yaşarlar (Rogers,1954). Kendi değer ve yargılarına inanmadıkları için çabuk etkilenen, inanç ve tutumlarını değiştirmeye yatkın, başkalarına bağımlı bir yaşantı sergilerler (Coopersmith, 1967). Bu nedenle olumlu kişilik özelliklerinin gelişiminden genel yönelimlerin şekillenmesi ve gerçekleşebilmesine kadar; insan hayatının tüm süreçlerinde belirli bir düzeyde özgüvene gereksinim duyulur. Çünkü davranışların oluşum ve sürekliliğinde yürütücü konumunda konumda olan özgüven duygusu, öğretim faaliyetleri bağlamında yapılacak amaçlı etkinliklerin gerçekleşmesinin ön koşullarındandır. Bu yönüyle öğretim sürecinde yer alan iki temel rolü paylaşan öğrenci ve öğretmenin, öğrenmeler için önkoşul durumundaki olumlu duygusal niteliklere sahip olmasının önemi artar.

Öğretmenlerin özgüven duygusuna sahip olması mesleki yeterliğini artırırken aynı zamanda öğretim etkinlikleri yoluyla öğrencilerin öz güvenlerinin oluşmasına da katkıda bulunur. Çünkü kendine güveni olmayan öğretmenler, kendine güveni olmayan öğrencilerin gelişimine diğer bir ifadeyle özgüven duygusu yetersiz öğrencilerin yetişmesine neden olabilirler (Pajares, 2005: 361). Bu bilgiler ışığında özgüven, öğretmen açısından; yaratıcı, başarılı, sorunlarla karşılaşmaktan ve üstesinden gelmekten korkmayan bireyler yetiştirmesine katkıda bulunmak ve temel duygusal yeterliklerin geliştirilmesi bakımından öğretmen mesleki yeterliklerinin önemli bir boyutunu oluşturur (Soner, 2000). Öğretmen, oluşturduğu ortam, koşullar ve davranış şekilleriyle öğrencilerinin daha yüksek özgüven seviyelerine ulaşmasını sağlayabilir. Öğretim etkinliklerinin hedefe ulaşabilmesinde ilk adım, öğrenenlerin öğrenmeyi engelleyen olumsuz duyguların kontrol edilmesidir. Çünkü özgüveni yüksek kişi yeteneklerini her aşamadaki tecrübelerle geliştirerek güçlü ve zayıf yanlarının farkında

olur ve yeteneklerini kullanabilir. Bu anlamda öğrenci ve öğretmenler öğretim süreçlerinde kazandıkları olumlu tecrübelerle kendilerini ve ortamı kontrol edebilir hale gelirler. Böylece ortaya çıkan yüksek motivasyonla yeni şeyler öğrenmekten ve öğretimi sınırlayan iç ve dış değişkenlerden çekinmezler (Özbey, 2004).

Bu yönüyle özgüven, öğretmenin mesleki yeterliklerini sergileyebilmesi bağlamında kendini tanıması ve davranışlarını düzenleyebilmesi ile ilişkili temel değişkenlerden biridir. Bu bakımdan öğretmenin mesleki yeterliklerinin göstergesi durumundaki sınıf içi öğretim becerileri boyutunda özgüven duygusu önem kazanır. Çünkü öğretim ortamı, faaliyetlerinin düzenlenmesi ve etkili bir şekilde yürütülmesi bakımından amaca yönelik öğretmen ve öğrenci davranışlarını sınırlayan değişkenlerle iç içedir (Senemoğlu, 2004; Bacanlı, 2005). Bütün bu değişkenlerin olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılabilmesi öğretmenin kendi yeteneklerinin farkına varması ve bunları öğretim becerisine dönüştürebilmesini gerektirir. Bu durum, öncelikli olarak öğretmenlerin, etkili bir öğretim için gerekli akademik, psikolojik ve sosyal yeterlikleriyle ilişkili olumsuz faktörleri kontrol edici inanç ve motivasyona sahip olmasıyla ilişkilidir. Bunun yanı sıra, öğretmenin öğretim için sahip olması gereken temel yeterlik alanlarının başında gelen kişisel özellikler (MEB, 2017) ve bu özellikler arasında yer alan aynı zamanda bazı araştırmacılar tarafından da (Kyriacou, 2007; Smith, 2003; Stronge, 2002) öğretmen niteliğini doğrudan etkilediği savunulan özgüven duygusu, öğretim sürecinde etkili olan diğer değişkenleri kontrol etmek bakımından da önem kazanır.

Bu bağlamda öğretmenlerin özgüven algıları ile, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve özyeterlik algıları arasında kurulan bu anlamlı ilişki, öğretmenlerin öğretim becerisini etkili bir şekilde sergilemesine etki edebilecektir (Cüre ve Özden, 2008; Derman, 2007; Tezci, 2011). Bütün bu varsayımlardan hareketle öğretmenlerin sahip olması gereken özgüven, öğretmeni hedefe götüren davranışların ana değişkeni olarak öğretim becerisini etkileyen temel faktörler arasında düşünülebilir.

2.5. Okul İklim ve Desteği

Okul iklimi ile ilgili alanyazında birbirine yakın, genel çerçevede okul içi birtakım ilişki ve özellikleri vurgulayan ve bakış açısına göre değişiklikler gösterebilen

tanımlarla karşılaşmaktayız. Hoy (2003) okul iklimini; okullar arası farklılıkları dikkat çeken ve her okulun özel çevresine has nitelikler üzerinde duran tanımında, bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler olarak açıklamaktadır. Benzer bir başka tanımında okul iklimi, okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dahil olmak üzere herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özelliktir (Çalık ve Kurt, 2010). Yine başka bir tanımlamada okul iklimi; bir örgütü diğerlerinden ayıran ve çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisi olarak ele alınarak, sosyal bir sistemin örgütsel ve bireysel boyutlarını dengelemeye çalışan yönetici ve diğer personelin oluşturduğu bir sonuç olduğu ifade edilmektedir. Yönetici ve personelin oluşturduğu sonuç ise paylaşılan değerleri, sosyal inançları ve sosyal standartları kapsamaktadır (Aytaç 2003).

Bir diğer okul iklimi tanımında, genel niteliklerin yerine işleyiş ve okulda yer alan üyelerin algıları üzerinde durulmaktadır. Bu yönüyle okul iklimi; yönetim, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ve etkileşimin nasıl olduğu, okul içindeki işleyişinin bireyler tarafından nasıl algılandığını ifade eden inanç, tutum ve değerler bütünüdür (Welsh, 2000). Örgüt çalışanlarının örgütle ilgili algılayışını merkeze alan diğer tanımında okul iklimi; öğrenciler, öğretmenler ve okuldaki diğer çalışanlar arasındaki ilişkilerin nasıl algılandığına aynı zamanda okulun verimli ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı sunup sunmadığına ilişkin çalışanların duygularını yansıtmaktadır (Kaplan ve Geoffroy, 1990; Doğan, 2007). Aynı zamanda okul iklimi, okuldaki kişilerarası ilişki ve davranışlara yönelik kolektif bir algıyı ifade etmekte; okul ortamının karakteristik özellikleri ile ilişkili olan duygulara işaret etmektedir.

Örgüt ikliminin ya da özelde okul ikliminin en az üç değişkeni içerdiği söylenebilir: (1), Örgüt yapısı gibi bireyin dışındaki çevresel değişkenler (2), örgüt üyelerinin yetenek, güdü ve davranışlarından oluşan bireysel değişkenler (3), kişisel ve çevresel değişkenlerin etkileşimi ile ortaya çıkan tatmin verimlilik gibi sonuç değişkenleri. Bu değişkenler gözönüne alındığında örgüt iklimi çevresel ve bireysel değişkenler arasındaki etkileşim olarak görülebilir (Dinçer ve Fidan 1996). Genel olarak okul iklimi, bir okulu diğerinden ayıran okul içi çevreyle ilgili nitelikler olup, nispeten paydaşlar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen okul çevresinin, okuldaki ortak davranışlara ilişkin algılamalara dayalı niteliğidir (Hoy ve Miskel, 2012;

Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral 2009). Dolayısıyla okul ikliminin oluşumunda, öğretmen-öğrenci-yönetim arasındaki ilişkilerin önemli bir rolü olduğu görülmektedir.

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi okul iklimi ile çalışanların davranışları arasında karşılıklı bir ilişki kurmak mümkündür. Çünkü okul ikliminin ilk göze çarpan yönü çalışanları etkilemesi ve bir okulu diğer okullardan ayıran her okulun kendine has özellikleri olmasıdır (Balci, 2011). Okul yöneticilerinin çalışma ve idare biçimleri, öğretmenler, öğrenciler, okulun müfredatı, okulun çevresi ve öğrenci aileleriyle ilişkileri, okulun kültürü ve ortamı, okul etkililiğini doğrudan etkileyen boyutlar olarak sıralanabilir (Şişman; 2013; Yalçınkaya, 2000). Örgütsel açıdan sözkonusu etkileşim okulun niteliğini belirlerken bunun ilk yansıması öğretmen ve öğrenciler üzerinde hissedilir. Halawah (2005) göre; okul ortamında yöneticinin oluşturduğu öğretme ve öğrenme faaliyetlerini destekleyici iklim; öğrenci motivasyonu ve başarısı yanında öğretmenlerin etkililik ve performans düzeyleri üzerinde de etkilidir.

Yapılan birçok araştırmada (Goodman ve Syvanteck, 1999; Patterson, 2004; Shadur, Kienzle ve Rodwell, 1999; Buluç ve Şenel, 2016:1-12), örgüt iklimi ve çalışan performansı arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etki en başta, örgüt bünyesinde yer alan üyelerin tutum ve davranışlarında görülmüştür (Poole, 1985). Çünkü davranışlarla gözlenen örgüt üyelerinin bağlılık dereceleri, çalışanların iş performansını belirleyen en önemli unsurlardan birisi sayılmaktadır (Özdede, 2010: 39-40). Örgüt iklimi konusunda yapılan araştırma bulgularından yaratıcılığı ve bireysel inisiyatifi destekleyen bir örgüt ikliminin, iş tatminini olumlu yönde etkilediği ve bunun da çalışanların işten ayrılma niyetini ortadan kaldırarak örgütsel bağlılık düzeylerini yükselttiği ve çalışanların üretkenliklerini artırdığı anlaşılmaktadır (Shalley, Gilson ve Blum, 2000: 217; Divya, 2014).

Aynı zamanda yapılan çalışmalarda, olumlu okul iklimi algısına sahip olan öğrencilerin, okula devam ve öğretim etkinliklere katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu (İhtiyaroğlu ve Demirbolat, 2016; Paredes ve Frazer,1992), devamsızlıkların azalarak terk eğilimlerinin düştüğü tespit edilmiştir. Bu yönüyle okul iklimi ile genel okul etkililiği arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda da pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı dikkat çekmektedir (Şenel ve Buluç, 2016). Nitekim olumlu bir okul ikliminin,

öğretimin somut göstergesi olan öğrenci başarısı boyutunda ve öğrenci tutum ve davranışları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu ve öğrenci başarısını arttırdığını gösteren pek çok araştırma vardır (Bektaş ve Nalçacı, 2013:1-3; Bergren, 2014; Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009; Haynes, Emmons ve Ben-Avie, 1997; Jones, Yonezawa, Mehan ve McClure, 2008; Macneil, Prater ve Busch, 2009; Paredes ve Frazer,1992). Okul ikliminin benzer yöndeki etkisini öğretmen üzerinde de görmekteyiz. Şüphesiz öğretimin kilit rolünü üstlenen öğretmenin öğretme işini yürütebilmesi için gerekli kişisel donanım ve motivasyona sahip olması yetmez; aynı zamanda dışsal faktör olan örgütün de öğretim amaçlarını paylaşması gereklidir. Bu yönde alan yazında örgüt ikliminin öğretmenlerin performans düzeyleri üzerinde önemli oranda etkisinin olduğunu gösteren Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılmış pek çok çalışma vardır (Demir, 2008; Şentürk, Sağnak 2012; Balcı-Bucak, 2011; Saygılı, 2010; Aka, 2014; Campbell, 1970; Halis ve Uğurlu, 2008; Hellriegel ve Slocum, 1974; Özkanan, 2009; Taşdemirci, 2009). Yapılan araştırmalara göre örgüt iklimi ve çalışan etkililiği arasında olumlu ve güçlü bir ilişki görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim becerileri pek çok iç ve dış faktöre açıktır. Örgüt iklim ve desteği de bunlardan biridir. Program çerçevesinde öğretim etkinliklerini yürüten okullar öngörülen hedeflere ulaşabilmek için öğretim hedeflerinin yürütücüsü konumunda olan öğretmeni desteklemesi gereklidir. Çünkü öğretimin genel niteliği böyle bir ilişkiyi zorunlu kılar. Öğretmen, insan kaynakları ve öğretimle ilgili bütün girdilerin eşgüdüm içerisinde yönetildiği ve faaliyetlerinin desteklendiği bir öğretim çevresinde kendisine yüklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilir. Bu yönüyle öğretimde, öğretmen öz yeterlik algısı ile tutum ve özgüven gibi kişisel faktörlerin yanında okul iklim ve desteği gibi dış faktörlerin de öğretmenin öğretim becerileri üzerinde etkisi olabileceği söylenebilir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretim becerisi, öğretmenlerin özyeterlik inancı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, özgüven ve okul iklimi alanında yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalara ilişkin bulgulara yer verilecektir.

2.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Koç (2015) tarafından yapılan, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Analizi” konulu çalışmada; Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapan farklı fakülte, bölüm ve programlardan mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri analiz ederek sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlik algı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Mesleki yeterliğin cinsiyete, yaşa, mesleki deneyim süresine, mezun olunan programa göre farklılık göstermezken; görev yapılan okul, mezun olunan fakülte ve eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Aka (2014) tarafından yapılan, “Okul İklimi ile Öğretmen Özyeterlik İlişisine Yönelik Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmada; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinde çalışan 300 lise öğretmeni örneklem olarak belirlenmiş ve uygulanan ölçek sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin okul iklimini ve özyeterlik algılama düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre özyeterlik algılama düzeyinin sadece öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısından etkilendiği diğer değişkenler açısından ise anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşan okul iklimi puanları ile öğretmen özyeterlik puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Akkuş (2013) tarafından yapılan, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma” konulu araştırmada, ilköğretim bölümü sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inanç düzeyleri (öğretimi planlama ve değerlendirme, öğrenciyi tanıma ve rehberlik etme ile özyeterlik toplam puan ortalaması boyutlarında) cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf değişkenleri bakımından incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinde, öğrenim gördükleri üniversitelere göre sadece öğretimi planlama ve değerlendirme boyutunda farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Zayimoğlu Öztürk (2011) tarafından yapılan, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer

Alan öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin aldıkları puanlar cinsiyet ve akademik ortalamaya göre değişmez iken, öğrenim türü ve üniversite değişkeni özyeterlik üzerinde etkili olmuştur. Ayrıca, her iki katılımcı grubun aldıkları puanların, hem öğrenme alanları hem de sosyal bilim disiplinleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Aylar ve Aksin (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği)” konulu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimine yönelik özyeterlilik inanç düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenliği bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, ortaöğretim mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenlerine göre problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimi özyeterlilik inanç düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Taçman (2009) tarafından yapılan, “Sınıf Öğretmenliği lisans Programlarının Öğretim Becerilerini Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi” adlı çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde sınıf öğretmeni yetiştiren lisans programları, öğretmen adaylarına öğretim becerilerini kazandırma yönünden değerlendirmiştir. Gözlem ve öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen bulgulara göre öğrenciler, öğretim elemanlarının 2006 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının belirlenen tüm öğretim becerilerini kazandırdığı yönünde görüş bildirirken, 1997 ve 1985 Programlarının daha az öğretim becerisi kazandırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada elde edilen bulgulara göre, 1997 Programından mezun sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğretim becerilerinin, 1985 Programından mezun sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğretim becerilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Teltik (2009) tarafından yapılan, “Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi” konulu çalışmada; mesleki yeterlik algıları ile tükenmişlik, iş doyumunu ve mesleki yeterlilik

algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul ilinde çalışan okul öncesi öğretmenlerine uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre; mesleki yeterlilik algısı üzerinde eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı bir farklılık görülürken; yaş, gelir düzeyi, mesleki kıdem, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı, eğitim verilen yaş grubu ve branş dersi sayısı değişkenlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Saracaloğlu ve Yenice (2009) tarafından yapılan, “Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik özyeterlik inanç düzeylerini, branş, cinsiyet, mesleki kıdem, haftalık ders yükü, hizmet içi eğitim alma durumu, mesleğinden memnun olma durumu, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yaptıkları okulun çalışma ortamından memnun olma durumu gibi değişkenlere göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin fen özyeterlik algısının cinsiyete, kıdeme, ders yüküne, hizmet içi eğitim alma ile çalışma ortamından memnun olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını, buna karşın branşlara ve mesleğinden memnun olma durumuna göre anlamlı farklılıkların bulunduğunu ortaya koymuştur.

Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan, “Öğretmenlerin yeterlilik algıları” konulu araştırmada; öğretmenlerin yeterlilik algılarını ve öğretmenlerin yeterlilik algıları ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Ankara ilinde çalışan 440 öğretmenin örneklemini oluşturduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal ve uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Aynı zamanda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanan araştırmada, branşlara göre öğretmen algıları arasında fark olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Demir (2008), “Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki” konulu araştırmada ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma örneklemini olarak İstanbul ili

Anadolu yakası sınırları içerisindeki meslek liseleri dışındaki orta öğretim okullarında çalışan 325 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonucuna göre; cinsiyetin, yaş grubunun, sınıfın, okul türünün, aile gelir düzeyinin, okul imkânlarının ve eğitim ortamının okul iklimiyle ve öğretmen performansıyla ilişkili olarak orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin performans düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atay (2007)’ın boylamsal olarak yürüttüğü çalışmada, bir yıl süren staj uygulamaları sonunda İngilizce öğretmeni adaylarının öğretim stratejilerini belirlemeye yönelik özyeterlik inançlarının anlamlı derecede azaldığı, öğrenciyle kaynaşmadaki özyeterlik inançlarının ise anlamlı derecede yükseldiği görülmüştür. Nitel bulgular, adayların öğretim becerileri hakkındaki farkındalıklarının, inançlarının, uygulama öğretmeninin, sınıf etkinliklerinin ve uygulama okulunun özyeterliğe katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Gül (2002)’ün, özgüven bakımından “Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerindeki Farklılıklar”ı konu alan 303 öğretmen adayı ve 295 öğretmen olmak üzere toplam 598 kişiden oluşan örneklem grubuna uyguladığı çalışmada; öz güven, başarıma, başatlık, sebat, şefkat gösterme, yakınlık, gösteriş, kişisel uyum, ideal benlik, yaratıcı kişilik, liderlik ve erkeksi özellikler değişkenlerinde öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğretmen adaylarının ise bağımsızlık, değişiklik, ilgi gösterme, kendini suçlama ve oto kontrol değişkenlerinde öğretmenlerden farklı olarak anlamlı farklılık gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

2.6.2. Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

Fives ve Buehl (2014) tarafından yapılan, “Öğretmenlerin Öğretim Yeteneği İnançlarına Bağlı Pedagojik Bilginin Uygulama Farklarını Açıklamak” adlı çalışmada ABD’de 443 öğretmene öğretme yeteneği inanç ölçeği ile öğretme bilgi ölçeği uygulanarak, öğretmenlerin öğretme yeteneği inancı ile meslek bilgisi arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda temel değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişkiye ulaşılmıştır. Bulgulara göre nitelikli öğretmenlerin mesleki bilgiye önem verdikleri

bunun da öğretim becerileri üzerinde etkili olduğu varsayımına ulaşmışlardır. Ayrıca bulgulara göre öğretmenlerin mevcut öğretim inançlarının kabul ederek, öğretim becerilerinde gerekli değişiklikleri yapmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Hoy ve Spero (2005)'nin, "Öğretmenliğin İlk Yıllarında Öğretmen Yeterliğinde Değişmeler: Dört Değişkenin Karşılaştırılması" başlıklı araştırmasında, ABD'de mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenler; genel yeterlik, özyeterlik, özgüven gibi faktörler çerçevesinde deneysel çalışmayla gelişimleri izlenmiş ve öğretmen gelişiminde bu faktörler arasında ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin strateji ve metotlara yönelik inançları yüksektir. Ancak öğretmenlerin ilk deneyimlerden sonra öğretmenliğin strateji ve metotların ötesinde bir meslek olduğunu keşfetmeleri onların bazılarının öğretim yeterliğinde düşüşe neden olmuştur. Özellikle mesleğe ilk atanan öğretmenlerin sınıf kontrolü ve yönetiminde problem yaşadıkları öğretim programını da iyi yönetemedikleri bu yüzden ilk yılda destek verildiğinde özyeterlik inançlarının arttığı, çekildiğinde ise azaldığı görülmüş bu yüzden mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek verilmesi gerektiği savunulmaktadır.

Gresham (2001), tarafından yapılan "Öğretmenlerin Özyeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleklerine Yönelik Hoşnutluk, Sosyo-Ekonomik Yapı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" adlı çalışmada, bir okuldaki öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleklerine yönelik hoşnutlukları ile aynı okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik yapısı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen yeterlikleri ile diğer tüm değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmen yeterlikleri ile risk altında olan ve olmayan okullar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenci başarısı ile sosyo-ekonomik yapı arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, meslek memnuniyeti alanı ile ilgili olarak risk altında olan ve olmayan okullar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tebbs (2000) tarafından yapılan bir başka araştırma ise öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlikleri ile çeşitli bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin

üst düzeyli düşünme becerileri ile düşünmenin transferinde özyeterliklerinin en az seviyede olduğu görülmüştür. Özyeterliğin, konu öğretimi veya uzmanlık alanına, eğitimin doğasına, düşünme becerilerinin öğretimi için ihtiyaç duyulan alıştırmaların uygunluğuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Hickman (1999) tarafından yapılan, “Uluslararası Sosyal Bilgiler Projesi: Öğretmenlerin Eğitimlerinin ve Materyallerin, Öğretmen Özyeterliğine, Öğretmen Davranışlarına ve Öğrenci Performanslarına Etkisine Yönelik Algılamaları” isimli araştırmada materyal ve alıştırmaların, öğretmenlerin özyeterlikleri, öğretmen davranışları ve öğrenci performansı üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmada materyal kullanılarak yapılan eğitim sonucunda; öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında, yapısal özyeterliğinde ve öğrenci başarısında olumlu ilişkiyi gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma konusu ile ilgili alanyazında yeralan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar değerlendirildiğinde; Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algısı ve bu algı üzerinde etkili olabilecek içsel ve dışsal faktörleri açıklamaya doğrudan katkıda bulunacak özgün çalışma sayısı oldukça azdır. Bu nedenle araştırma kapsamında yer alan araştırma problemini açıklamaya yardım edecek alt değişkenlerle ilişkili çalışmalara yer verilmiştir. Aynı zamanda alanyazında özyeterlik, tutum ve okul iklimi gibi iç ve dış faktörlerin farklı boyutlarıyla ilişkili pek çok araştırma (Aslan ve Uluçınar-Sağır, 2008; Dipasupil, Ham, ve Min, 2015; Ayık, 2007) bulunmasına rağmen yapılan araştırmaların öğretmenlerden çok öğrenci ya da öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı veya öğretim becerilerine yönelik ana değişkenlerden daha çok özyeterlik inancı ve bu inancın kişisel değişkenleriyle sınırlı olduğu görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

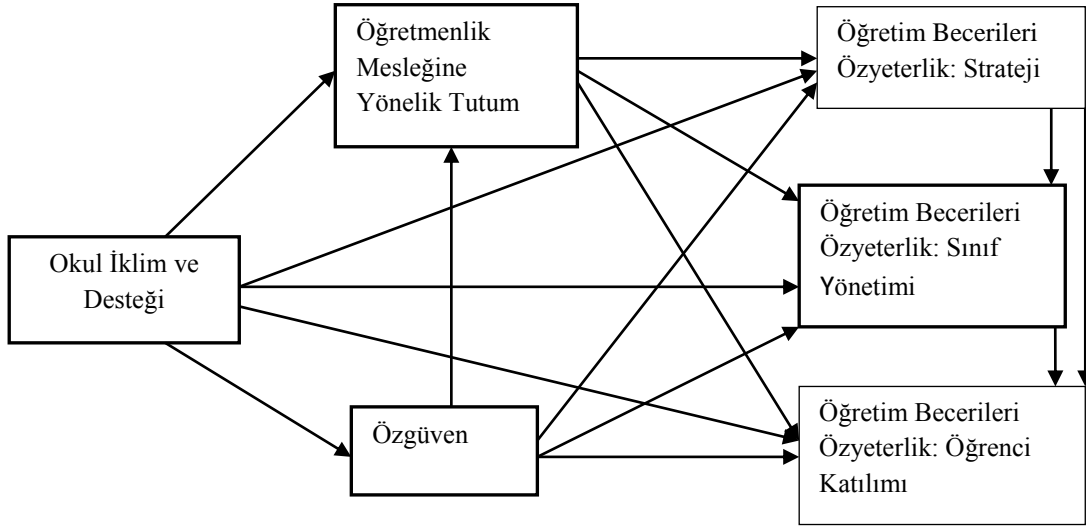
III. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem ve alt problemlerini aydınlatacak uygun çalışma modeli belirlenmiştir. Bu çerçevede ilk olarak araştırma modeli ve modelin belirlenme nedenleri açıklanmıştır. Daha sonra ise verilerin toplandığı evren ve örneklem ile özellikleri açıklanmıştır. Örneklem grubundan verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları ve özellikleri ile toplanan verilerin analizinde kullanılan analiz teknikleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algıları, özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile okul iklimi ve desteğine ilişkin görüşler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu ilişkinin bazı demografik değişkenlere göre (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, öğretim şekli, branş dışı derse girip girmeme durumu, haftalık ders yükü) farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan bu çalışmada; ilişkisel tarama modellerinden yordayıcı korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma deseninden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama araştırmalarında bir ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki olup olmadığı, ilişki varsa bunun nasıl olduğu ve bu ilişkinin miktarı ve yönü belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2009; Karasar,1984). İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arasında ilişki ve bu ilişkinin yönü belirlenirken neden sonuç ilişkisi belirlenemez. Neden sonuç ilişkilerinin belirlendiği nedensel karşılaştırma desenlerinde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılır. Bununla birlikte deneysel araştırmalarda olduğu gibi bir manipülasyon olmadan nedenler doğal haliyle bir müdahale olmadan araştırılır (Balcı, 2013; Gay ve Airasian, 2003). Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasında ilişkiler incelenerek bir değişkenden yola çıkıp diğer değişkenler yordamaya çalışılır. Bu değişkenlerden etkisi belirlenecek olan değişken ya da değişkenler yordayan, değeri belirlenecek olan değişken ya da değişkenlere ise ölçüt değişken denir (Büyüköztürk, 2009: 227). Bu araştırmada sosyal

bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algısı bağımlı ölçüt, özgüven, tutum ile okul iklim ve desteği ise yordayan değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede de gözlenen değişkenlere dayalı aşağıdaki model test etmek için yol analizi (path analizi) gerçekleştirilmiştir. Araştırmada test edilecek Model Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmada Test Edilecek Model

Şekil 1’de görüldüğü gibi okul iklimi ve desteği dışsal değişken, özgüven ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algısı içsel değişkendir. Öğretim becerilerine yönelik öz yeterlik algısının üç farklı düzeyi vardır. Bunlar, sınıf yönetimi, strateji ve öğrenci katılımı sağlama boyutlarıdır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algıları; özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile okul iklimi ve desteğine ilişkin görüşler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu ilişkinin bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, öğretim şekli, branş dışı derse girip girmeme durumu, haftalık ders yükü) göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde nedensel karşılaştırma araştırması yapılmıştır. Nedensel karşılaştırma deseni farklılıkların nedeni, katılımcılar ve koşullar değiştirilmeksizin ya da her hangi bir dışsal müdahalede bulunmaksızın insan grupları arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçlarının belirlenmesini sağlar (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Nedensel karşılaştırma desenlerinde bir bağımlı değişken ve bu bağımlı değişkeni etkilemesi

muhtemel en az bir bağımsız değişken vardır. Bağımsız değişkenin ise en az iki düzeyi vardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008; Gay ve Airasian, 2003). Bu araştırmada öğretim becerilerine yönelik özyeterlik, özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve okul iklim ve desteği bağımlı değişken; cinsiyet (kadın-erkek), mesleki kıdem (1-5, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21 ve üstü), mezun olunan okul türü (Eğitim Fakültesi-Fen Edebiyat), branş dışı derse girip girmeme (evet-hayır), ders yükü (0-15, 16-20 ve 21 saat ve üstü) okulun öğretim türü (tam gün-ikili öğretim) değişkenleri ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırma, İstanbul ilindeki ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmanın yapıldığı ve verilerin toplandığı 2013 yılında İstanbul'da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısı 1812'dir. İstanbul ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 1019'u (%56.23) erkek, 793'ü (%43.77) kadındır. Yine aynı yıl İstanbul ilinde ortaokullarda görev yapan öğretmen sayısı ise 69807'dir. Bu öğretmenlerin 27018'i erkek, 42789'u kadındır. Toplam ortaokullardaki derslik sayısı 19634'tür. Derslik başına düşen öğrenci sayısı ise ortalama 43'dür (MEB, 2014). Çalışma evreninin İstanbul olarak belirlenmesinde amaç, okul çeşitliliğine sahip olması, farklı kaynaklardan öğretmenleri barındırması, araştırma bağlamında erişim ve ulaşımın kolay olması ve ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde Balıkesir ilinden verilerin toplanmış olmasıdır. Bu nedenle aynı öğretmenlere tekrar aynı ölçeklerin uygulamasının güvenilirlik açısından oluşturabileceği sıkıntılar göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada iki farklı örneklem grubu belirlenmiştir. İlki, veri toplama araçlarının güvenilirlik ve geçerlik analizlerine temel oluşturmuştur. Bu örneklem grubu, Balıkesir ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 159'u (%59.1) erkek, 110'u (%40.9) kadın olmak üzere toplam 269'dur. Öğretmenlerin 77'si (28.6) 1-5 yıl, 57'si (%21.2) 6-10 yıl, 61'i (%22.7) 11-15 yıl, 30'u (%11.2) 16-20 yıl ve 44'ü (16.4) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Balıkesir ilinde görev yapan tüm ortaokullardaki sosyal bilgiler öğretmenlerine erişim sağlanmak istendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Çalışmaya gönüllü katılım gösteren tüm sosyal bilgiler öğretmenlerinden veriler toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci örneklem grubu, araştırmanın problemlerini aydınlatmak için verilerin toplandığı gruptur. Bu araştırmanın problemleri için analize tabi tutulan verilerin toplandığı örneklem grubu İstanbul ilinde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. İstanbul ilinin seçilmesinde amaç, farklı kaynaklardan gelen öğretmen çeşitliliği sağlamak, kolay ulaşılabilirlik ve maliyet özellikleri dikkate alınmıştır (Balcı, 2013; Büyüköztürk vd, 2008). İstanbul ilinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılım gösteren tüm sosyal bilgiler öğretmenleri çalışmanın grubunu oluşturmuştur. Bu nedenle çalışma evreni aynı zamanda örneklem grubunu oluşturmuştur. Ancak araştırmanın verilerinin toplandığı dönem, eğitim öğretim yılı sonuna doğru olması, ölçeklerin “çevrimiçi anket” (online-survey) olarak okullara gönderilmesi nedeni ile katılımcı sayısının düşmesine neden olmuştur. Bununla birlikte internet yoluyla ölçeklerin uygulanması, gönüllülük düzeyini artırdığından eksik ya da hatalı doldurulan ölçeğin olmamasını sağlamıştır. Bu yönüyle de çalışmanın güvenilirliğine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 613'dür. Çalışma evreninden araştırmaya katılan öğretmen oranı %33.83'dür. Örneklem seçiminde evreni temsil etme gücü araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından önemlidir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Çalışma evreninin örnekleme yöntemi belirlemeden doğrudan alınması hem evrenin temsilini artırmak hem de çoklu karşılaştırma yapmaya imkân sağlamak içindir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 340'ı (%55.5) erkek, 273'ü (%44.5) kadındır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise 28'i (%4.6) 1-5 yıl, 287'si (%46.8) 6-10 yıl, 145'i (%3.7) 11-15 yıl, 73'ü (%11.9) 16-20 yıl, 80'i (%13.1) 21 yıl ve üstü mesleki kıdem olarak dağılım göstermektedir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 494'ü (%80.6) eğitim fakültesi, 119'u (%19.4) fen edebiyat fakültesi mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada 4 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının yer aldığı anket 5 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm demografik bilgilerin elde edilmesine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Biçimi, Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul, Branş Dışı Derse Grip Girmeme Durumu ve Haftalık Ders Yüklerinden oluşmaktadır.

Anketin ikinci bölümünde ise 4 farklı ölçek yer almaktadır. Bunlar, Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Özyeterlik, Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Özgüven, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Okul İklim ve Desteği ölçekleridir. Bu ölçeklerden “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”nin orijinali Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında Terzi ve Tezci (2007) ‘den alınarak adapte edilmiştir. “Okul İklim ve Desteği Ölçeği” Tezci (2011a) tarafından geliştirilmiş ve yine bu araştırma çerçevesinde adapte edilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve bu araştırma bağlamında Türk kültürüne adapte edilmiştir. “Öğretim Becerilerine Yönelik Özgüven Ölçeği” ise bu araştırma bağlamında geliştirilmiştir. Söz konusu ölçeklerin adaptasyon ve geliştirilme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

Ölçeklerin adaptasyonunda doğrudan faktör analizi yapı geçerliği belirlenmeye ve korunup korunmadığının açığa çıkarılmasına çalışılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmasına karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi, bir ölçme aracının sahip olduğu faktör sayılarının belirlenmesinde veya apriori olarak önceden belirlenen faktörlerin sınanmasında faktör içinde yer almayan maddelerin ve örtüşen maddelerin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Özdamar, 2015; Tavşancıl, 2006). Bu çalışmada Açımlayıcı faktör analizi (AFA), çok sayıda değişkenin aynı yapıyı ölçen daha az sayıda faktör altında birleştirilmesinde kullanılan bir analizdir. Faktör analizi ile ölçülen değişkenler ve yapılar arasındaki boyutlar belirleyip yeni değişkenler ortaya çıkarılır (Büyüköztürk, 2003). Bu çalışmada yazılan ya da revize edilen maddelerin hangi faktörler altında yer aldığını incelemek, binişik, birden fazla faktör altında yer alan maddeleri ortaya çıkarmak, maddelerin iç geçerliğini belirlemek için AFA yapılmıştır (Kline, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçeğin basıklık ve sivrilik değerleri incelendikten sonra ± 1 arasında yer alanlar için başka bir ifade ile ölçümlerin çoklu normallik varsayımına uygun olduğu belirlendiğinden (Snedecor ve Cochran, 1989) en çok olabilirlik metodu (maximum likelihood) kullanılarak analiz yapılmıştır. Çoklu normallik varsayımına uygun düşmeyen ölçümler ya da apriori olarak belirlenmeyen ölçekler için Temel Bileşenler Analizi ile analiz yapılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2014). En çok olabilirlik metodu, apriori olarak belirlenmiş bir modele en uygun yapıyı ortaya çıkarmak amacı ile kullanılmaktadır (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999).

Ölçekte apriori olarak faktör yapıları belirlendiğinden “sabit faktör sayısı (fixed numbers of factors)” ve döndürme tekniği olarak oblique rotasyon tekniklerinden direct oblimin kullanılmıştır. Temel bileşenler analizine dayalı yapılan faktör analizinde ise özdeğeri (eigen value) 1 ve üstünde olan faktör yapısına dayalı varimax rotasyonu uygulanarak analiz yapılmıştır (Cattell, 1978; Costello ve Osborne, 2005). Sosyal bilimler için önerilen .40 ve üstü faktör yük değerine sahip maddeler seçilmiştir (Velicer ve Fava, 1998). Yeni geliştirilen ölçek için faktör yapıları belirlendikten güvenilirlik için iç tutarlık bağlamında Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Ayrıca %27 üst-alt grup ayırma tekniği ile madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır.

3.3.1. Okul İklim ve Desteği Ölçeği

Okul iklim ve Desteği Ölçeği orijinal olarak Papanastasiou ve Angeli (2008) tarafından geliştirilmiş ve Tezci (2009; 2011a, 2011b) tarafından Türk Kültürüne adaptasyonu yapılmıştır. Ölçek, BIT (Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin) programlara adaptasyonunda okul iklimi ve desteğinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Ölçekte 12 madde yer almakta ve 5’li likert yapıdadır. “5= Kesinlikle Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum ve 1=Kesinlikle Katılmıyorum” olarak derecelendirilmiştir. Bu araştırmada öğretmenler tarafından ağılanan öğretim desteğinin belirlenmesinde kullanmak için maddeler gözden geçirilerek öğretim desteği olarak revize edilmiştir. Örneğin “Okulumuzda yöneticiler öğretmenleri teknoloji kullanımı konusunda destekler” maddesi “Okulumda yöneticiler, öğretmenleri öğretme konusunda destekler” şeklinde düzenlemiştir. Revize edilen ölçek EK 2’de sunulmuştur. Revize edilen ölçek Balıkesir ilinde 269 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanarak AFA’ya tabi tutulmuştur. AFA öncesinde Kaiser Meyer-Olkin ve Küresellik Testi (Bartlett’s Test) değeri incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 2’de incelenmiştir.

Tablo 2.Verilerin Analize Uygunluğu İçin KMO ve Küresellik Testi Analiz Sonuçları

Örneklem Yeterliği için Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü		.926
Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity)	Yaklaşık Ki-Kare	1838.555
	sd	66
	Anlamlılık	.000

Analiz sonucunda KMO değeri .926 ve Küresellik testinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. KMO değerinin .70 ve üzerinde olması ve Küresellik testinin anlamlı olması verilerin analizi uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2014). Ölçümlerin basıklık ve sivrilik dağılımları incelenmiş ve En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood) metodu ile yapılan AFA sonucunda tek faktör yapısı ortaya çıkmıştır. Analiz Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Faktör Analizi Sonucu

Ölçek Maddeleri	Ort.	SS	Çarpıklık	Sivrilik	Faktör Yüğü
1. Okulum, dersimle ilgili her türlü araç-gereci temin eder.	2.19	1.01	.921	.521	.653
2. Okulumdaki tüm çalışanlar öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahiptir	2.46	.99	.624	-.170	.661
3. Okulumda yöneticiler, öğretmenleri öğretme konusunda destekler	1.92	.81	.941	1.364	.739
4. Okulumda öğretmenlere her türlü teknik destek sağlanır	2.19	1.03	.797	.055	.695
5. Okulumda derslerde teknoloji kullanımı konusunda yeterli destek vardır	2.21	1.10	.836	-.134	.554
6. Okulumuz kendimizi geliştirmemiz için teşvik eder	2.14	.90	.732	.279	.811
7. Okulumuzda öğretmenler arasında ders materyali paylaşımı vardır	1.87	.78	.784	.811	.592
8. Okulumuzda tüm çalışanlar öğrenci başarısını arttırmak konusunda paylaşılan bir vizyona sahiptir	1.99	.92	.756	-.011	.724
9. Okulumuz kendimizi geliştirmemiz için seminer ve kurs gibi aktivitelere katılmamızı teşvik eder	2.04	.84	.756	.489	.744
10. Okulumuz etkili bir öğrenme çevresi sağlamak için çaba harcar.	1.94	.79	.806	.939	.848
11. Okulumda yenilikçi eğitim-öğretim çabaları desteklenir	1.93	.86	.958	.983	.818
12. Öğretmen ve öğrenci başarıları ödüllendirilir	2.28	1.08	.790	.080	.697
Toplam açıklanan Varyans					54.281
Goodness of Fit Test: Ki-Kare = 122.239, sd=43, p=.000					

AFA analizi öncesinde yapılan incelemede 1 madde hariç tüm maddelerin çarpıklık ve sivrilik değerlerinin -1 ile +1 arasında değer aldığı sadece “Okulumda

yöneticiler, öğretmenleri öğretme konusunda destekler” olarak ifade edilen 3. Maddenin sivrilik değerinin 1.364 olduğu gözlenmiştir. Bunun da -1.5 ile +1.5 arasında olduğu dikkate alındığında ölçümlerin En çok Olabilirlik Metodu ile AFA analizi yapmaya uygun olduğuna karar verilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin Tek faktör yapısına uygun olduğu ve açıklanan varyans oranının %54.281 olduğu gözlenmiştir. En yüksek faktör yükü .838 ile “Okulumda öğretmenlere her türlü teknik destek sağlanır” olarak ifade edilen 4. Maddedir. En düşük faktör yükünün .559 ile “Okulumuzda öğretmenler arasında ders materyali paylaşımı vardır” olarak ifade edilen ile 7. Maddedir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlenme için Cronbach Alfa analizi yapılmıştır. ayrıca madde toplam korelasyonları ve Madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4.Güvenirlik Analizi ve Madde Ayırt Edicilik Analiz Sonuçları

	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçeğin Güvenirliği	Madde Ayırt İndeksi için t değeri	p
Madde 1	.737	.923	12.676	.000*
Madde 2	.674	.925	12.928	.000*
Madde 3	.706	.924	12.333	.000*
Madde 4	.778	.921	15.217	.000*
Madde5	.652	.927	12.569	.000*
Madde6	.800	.921	15.669	.000*
Madde7	.588	.928	12.009	.000*
Madde8	.669	.925	13.814	.000*
Madde9	.640	.927	11.506	.000*
Madde10	.766	.923	15.087	.000*
Madde11	.775	.922	15.417	.000*
Madde12	.662	.926	13.914	.000*
Genel Ortalama Cronbach Alfa = .93			31.597	.000*

*p<.05

Güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .800 ile .588 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde silindiğinde de ölçeğin güvenilirliğinin artmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısının .93 olduğu belirlenmiştir. Madde ayırt edicilik için yapılan üst grup alt grup %27 tekniği ile yapılan analizde tüm

maddelerin ayırt edici olduğu gözlenmiştir. Ölçek, bu haliyle tek faktör yapısını desteklediği belirlenmiştir. Ölçeğin son hali EK 5 'te verilmiştir.

3.3.2. Tutum Ölçeği

Tutum ölçeği orijinali Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiş daha sonra ise Terzi ve Tezci (2007) tarafından yeniden güvenilirlik analizine tabi tutulmuş 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert yapıdadır. "5= Kesinlikle Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum ve 1= Kesinlikle Katılmıyorum" olarak derecelendirilmiştir. Bu araştırmada ölçek maddelerinin tamamı yerine bazı maddeleri alınmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçekte 15 madde yer almaktadır. Ölçek maddelerinin kısaltılmasının nedeni çok sayıda değişkenin ölçümü için ölçek uygulanmıştır. Çok sayıda ölçek, veri toplama aracının dolayısı ile fazla sayıda maddenin cevaplanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin sıkılmasına ve veri toplamada güvenilirliğin zedelenmesine neden olabileceği düşüncesi ile ve daha fazla öğretmenin çalışmaya katılımının sağlanması amacı ile madde sayısı azaltılmıştır. Ölçeğin madde sayısı azaltıldığından yeniden faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi öncesinde ölçümlerin yeterliliği ve faktör analizine uygunluğu için KMO ve Küresellik test değerleri için analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Verilerin Analize Uygunluğu İçin KMO ve Küresellik Testi Analiz Sonuçları

Örnekleme Yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü		.912
Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity)	Yaklaşık Ki-Kare	1580.136
	sd	105
	Anlamlılık	.000

Analiz sonucunda KMO değeri .912 ve Küresellik testinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. KMO değerinin .70 ve üzerinde olması ve Küresellik testinin anlamlı olması verilerin analizi uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2014). Ölçümlerin basıklık ve sivrilik dağılımları incelenmiş ve Temel Bileşenler analizine dayalı (Principal Component) dik döndürme (Varimax Rotation) metodu ile yapılan AFA sonucunda iki faktör yapısı ortaya çıkmıştır. Analiz Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Tutum Ölçeği AFA Sonuçları

Maddeler	Ort.	SS	Çarpıklık	Sivrilik	Faktör1	Faktör2
1. Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor	1.74	1.06	1.602	1.968	.717	
2. Öğretmenliği kendime yakıştırıyorum	1.68	1.07	1.884	2.968	.517	
3. Tekrar bir meslek tercihiinde bulunmam gerekse öğretmenliği tercih ederim	1.98	1.22	1.133	.311	.712	.346
4. Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum	1.66	.98	1.755	2.742	.796	
5. Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişmanım	1.69	1.02	1.564	1.864	.752	
6. Öğretmenlik mesleği ile ilgili olan bu branşı seçmiş olmaktan hoşnudum	1.80	.99	1.363	1.504	.552	.408
11. Öğretmenlik mesleğini seçtiğim için mutluyum	1.70	.91	1.494	2.324	.701	.553
12. Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem	2.26	1.23	.752	-.407	.550	
7. Öğretmenliğe karşı özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım	1.86	.82	1.117	1.919		.687
8. Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar verdiğini düşünüyorum	2.10	1.03	1.161	1.202		.665
9. İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretmek beni mutlu ediyor	1.44	.71	2.445	8.815	.385	.617
10. Öğretmenlik yapan meslektaşlarıma sempati duyarım	1.69	.82	1.672	4.132	.348	.650
13. Öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili yenilikleri takip etmeyi önemserim	1.69	.77	1.852	5.775		.797
14. Meslektaşlarımla öğretmenlik mesleği hakkında konuşmaktan hoşlanırım	1.72	.88	1.791	3.915		.732
15. Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandırdığını düşünüyorum	2.44	1.27	.701	-.495		.482
Toplam Açıklanan Varyans %					27.301	26.151

AFA sonucunda Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin iki faktör yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörde 8 madde, ikinci faktörde ise 7 madde yer almaktadır. 1. Faktörün maddelerinin öğretmenlik mesleğini tercihlerle ilgili olduğundan “Tercih” boyutu olarak ele alınmıştır. Tercih boyutunda .796 ile en yüksek faktör yük değerine sahip madde “Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum” olarak ifade edilen 4. Maddedir. En düşük faktör yük değerine sahip madde ise .517 ile “Öğretmenliği kendime yakıştırıyorum” olarak ifade edilen 2. Maddedir. İkinci faktörde yer alan maddeler incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin tercihinden elde edilen tatmin ile ilgili olduğundan “Doyum” olarak isimlendirilmiştir. Doyum boyutunda .732 ile en yüksek faktör yük değerine sahip madde “Meslektaşlarımla öğretmenlik mesleği hakkında konuşmaktan hoşlanırım” ile 14. Maddedir. En düşük ise .482 faktör yük değeri ile “Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandırdığını düşünüyorum” olarak ifade edilen 15. Maddedir. Tercih boyutunda toplam açıkladığı varyans %27.301, ikinci faktörün açıkladığı varyans ise %26.151’dir. ölçeğin toplam açıkladığı varyans ise %53.452’dir.

Ölçeğin iki faktör yapısına dayalı olarak hem alt boyutlar hem de genelinin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ayrıca her bir maddenin madde ayırt edicilikleri %27 alt-üst grup tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Güvenirlik Analizi ve Madde Ayırt Edicilik Analiz Sonuçları

	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçeğin Güvenirliği	Madde Ayırt İndeksi t Değeri	P	Güvenirlik Analizi	
Madde 1	.544	.893	10.137	.000*	.836	
Madde 2	.540	.893	9.043	.000*		
Madde 3	.702	.886	15.660	.000*		
Madde 4	.638	.889	10.148	.000*		
Madde 5	.600	.890	11.732	.000*		
Madde 6	.607	.890	10.770	.000*		
Madde 11	.849	.882	13.789	.000*		
Madde 12	.419	.899	6.299	.000*		
Madde 7	.553	.892	9.901	.000*		.870
Madde 8	.591	.891	9.720	.000*		
Madde 9	.631	.891	9.228	.000*		
Madde 10	.624	.890	9.971	.000*		
Madde 13	.455	.896	9.208	.000*		
Madde 14	.582	.891	8.43	.000*		
Madde 15	.473	.897	11.004	.000*		
Ölçeğin Genelinin ayırt ediciliği			22.461	.000*	.904	

*p<.05

Güvenirlilik analizi sonucunda madde toplam korelasyonu en düşük madde .419 ile 12. Maddedir. En yüksek madde toplam korelasyonuna sahip madde ise .849 ile 11. Maddedir. Diğer maddeler ise bu aralıkta yer almaktadır. Ölçeğin genelinin güvenirliliği .904'dür. Tercih boyutunun güvenirliliği .836, Doyum boyutunun ise .870'dir. Tüm maddelerin ayırt edici olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iki faktör yapısına dayalı ve toplam 15 madde içerdiği belirlenmiştir. Ölçeğin veri toplamak için kullanılan son hali EK 6'da verilmiştir.

3.3.3. Sınıf İçi Öğretim Becerileri Özyeterlik Algı Ölçeği

Sınıf İçi Öğretim Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği orijinal olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 3 faktör yapısına sahiptir. Faktörlerden biri "Öğrenci Katılımı" bir diğeri "Öğretim Stratejileri" ve sonuncusu da "Sınıf Yönetimi"dir. Her bir boyutta 8 madde olmak üzere toplam 24 madde vardır. Türk Kültürü için Doğrulayıcı Faktör Analizi ile analizini yapan Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) bazı indekslerde oldukça yüksek bazılarında ise kabul edilebilir düzeyde uyum indeksi değerleri elde etmişlerdir. Ölçeğin kısa versiyonunda 12 madde vardır. Bu araştırmada Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılan uzun versiyonu olan 24 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçek 5=Çok iyi, 4=Yeterince, 3=Biraz, 2= Az ve 1= Hiç olmak üzere 5'li likert yapıdadır.

Ölçeğin Türk kültürüne yönelik yapılan adaptasyonunda Öğrenci Katılımı boyutunun .82, Öğretim Stratejileri boyutunun .86 ve Sınıf Yönetim boyutunun .84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada 269 sosyal bilgiler öğretmenlerine pilot uygulanan ölçekten elde edilen ölçümler üzerinde yapılan güvenirlilik analizi sonuçları Öğrenci Katılımı boyutunun .83, Öğretim Stratejileri boyutunun .90, Sınıf Yönetim boyutunun .87 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Veri toplamak için uygulanmış son hali EK 4'de verilmiştir.

3.3.4. Öğretime Yönelik Özgüven Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin öğretime yönelik özgüvenlerinin belirlenmesi amacı ile bu araştırma için araştırmacı tarafından “Özgüven” ölçeği geliştirilmiştir (EK-5). Ölçeğin geliştirilmesinde literatürden yararlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan 12 maddelik madde havuzu uzman görüşünden geçirildikten sonra 9 madde halinde düzenlenmiştir. Ölçek, 5’li Likert olarak “5=Çok İyi, 4=Yeterinde, 3=Biraz, 2=Az, 1=Hiç” olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin geliştirilme süreci aşağıdaki adımlarda gerçekleştirilmiştir.

Görünüş Geçerliliği: Ölçeğin görünüş geçerliğini sağlamak amacı ile hazırlanan ölçek 4 farklı uzmana ve Türkçe dil bilim uzmanına incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda her hangi bir maddede düzenlemeye gidilmemiş ve yeni bir madde eklenmesine gerek duyulmamıştır. Ölçek, daha sonra 5 sosyal bilgiler öğretmenine yüz yüze uygulayarak, ifadelerin anlaşılır olup olmadığı, okunurluğu, ifadelerin açıklığı açısından incelenmiştir. Öğretmenlere teker teker ve yüz yüze sesli okuyup cevaplamaları sağlanmış böylece maddelerle ölçülmek istenen özelliğin ölçülme gücü denetlenmiştir (Tekin, 2000; Tezci, 2016a).

Ölçümlerin Analize Uygunluğunun Belirlenmesi ve Güvenirliği: Bu adımda 9 maddelik deneme formu 269 sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmış ve ölçümlerin yeterliği için KMO (Kiser Meyer Oklin Measure of Samplin Adequacy) ve Küresellik Test (Bartlett Test) değerleri incelenmiştir. KMO değeri 1 ile 0 arasında değer almaktadır ve .60’ın üzerinde 1’e yakın değer elde edilmesi ölçümlerin faktör analizine uygun olduğunu göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2003; Kline, 1994). Analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Verilerin Analize Uygunluğu İçin KMO ve Küresellik Testi Analiz

Örneklem Yeterliği için Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü		.908
Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity)	Yaklaşık Ki-Kare	1422.422
	sd	36
	Anlamlılık	.000

Analiz sonucunda KMO değeri .908 ve Küresellik testinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. KMO değerinin .70 ve üzerinde olması ve Küresellik testinin anlamlı olması verilerin analizi uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd, 2014).

Ölçeğin Yapı Geçerliği: Ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizi ile ölçülen değişkenler arasında boyutlar belirlenip yeni değişkenler ortaya çıkarılmaktadır (Büyüköztürk, 2003). Bu çalışmada özyeterlik ölçeği için yazılan maddelerin hangi faktörler altında yer aldığını belirlemek, binişik olup olmadığını incelemek amacı ile AFA yapılmıştır (Kline, 1994). Sosyal bilimler için kabul edilen özdeğeri .40 ve üstünde maddeler alınarak (Tavşancıl, 2010) Temel Bileşenler analizi uygulanan 9 maddelik ölçeğin tek faktör yapısını desteklemesi nedeni ile döndürme tekniği uygulanmamıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9. AFA Sonuçları

	Ort.	SS	Çarpıklık	Sivrilik	Faktör Yüğü
1. Sınıf içi problemleri pedagojik ilkeler çerçevesinde çözebiliyorum.	3.90	.65	-.580	1.091	.853
2. Programlardaki değişimi kolaylıkla uygulamaya dönüştürebilirim	4.00	.71	-.740	1.585	.841
3. Sınıf içi ve dışında farklı öğretim uygulamaları yapabilirim	4.07	.66	-.347	.255	.820
4. Yenilikçi bir yaklaşımı (model, yöntem, teknik vb.) sınıfta uygulayabilirim	4.13	.68	-.579	.673	.819
5. Başkalarının sınıfta yaptıkları iyi uygulamaları ben de yapabilirim	4.22	.56	-.014	-.314	.796
6. Yeterli bir öğretmen olduğumu düşünüyorum (özgüven)	4.41	.59	-.573	.105	.761
7. Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum	4.42	.58	-.379	-.753	.749
8. Öğretmenliği profesyonel bir şekilde yürütebileceğime inanıyorum	4.41	.60	-.587	.085	.740
9. Öğretmenlikte başarılı olduğumu düşünüyorum	4.43	.59	-.473	-.665	.652
Açıklanan Toplam Varyans					%61.388

AFA analizi sonucunda en yüksek faktör yük değeri .853 ile belirlenen “Sınıf içi problemleri pedagojik ilkeler çerçevesinde çözebiliyorum” olarak ifade edilen 1. Maddededir. En düşük faktör yük değeri ise .652 ile “Öğretmenlikte başarılı olduğumu düşünüyorum” olarak ifade edilen 9. Maddededir. Açıklanan toplam varyans ise %61.388’dir.

Ölçeğin Güvenirliği: Özyeterlik ölçeğinin güvenirliliğinin belirlenmesinde İç Tutarlık bağlamında Cronbach Alfa güvenirlilik analizi yapılmıştır. ayrıca %27 üst-alt grup tekniği ile madde ayırt edicilikleri belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Güvenirlilik Analizi ve Madde Ayırt Edicilik Analiz Sonuçları

	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçeğin Güvenirliliği	Madde Ayırt İndeksi İçin t Değeri	p	Güvenirlilik Analizi
Madde 1	.583	.918	9.902	.000*	.92
Madde 2	.687	.911	12.412	.000*	
Madde 3	.682	.911	12.761	.000*	
Madde 4	.705	.910	13.436	.000*	
Madde 5	.736	.908	15.473	.000*	
Madde 6	.746	.907	15.661	.000*	
Madde 7	.769	.905	17.670	.000*	
Madde 8	.786	.904	19.065	.000*	
Madde 9	.743	.907	16.581	.000*	
Ölçek Geneli			25.4989	.000*	

*p<.05

Ölçeğin güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach Alfa değeri .92 bulunmuştur. Madde toplam korelasyonu incelendiğinde en düşük .583 ile 1. Madde, en yüksek ise .786 ile 8. Madde olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin güvenirliliği hangi madde silinirse silinsin yükselmediği gözlenmiştir. Ayrıca tüm maddelerin ve ölçeğin genelinin de ayırt edici olduğu belirlenmiştir (p<.05). Özgüven ölçeğinin tek faktör yapısına dayalı ve güvenilir sonuçlar vereceğini göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle öğretmenlerin Sınıf İçi Öğretim Becerilerine Yönelik Özyeterlik, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Öğretime Yönelik Özgüven ve

Algılanan Sınıf İklim ve Desteğinin dağılımlarına yönelik betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerlerin incelenmiştir. Ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki değerler dikkate alınmıştır:

1 - 1.79 = Olumsuz - yetersiz

1.80 – 2.59 = Olumsuz - yetersiz

2.80 – 3. 39 = Olumsuz - yetersiz

3.40 – 4.19 = Olumlu -yeterli

4.20 – 5.00 = Olumlu – yeterli

Araştırmada demografik değişkenler ile ilgili olarak;

Cinsiyet, mezun olunan okul türü, okulun öğretim şekli, branş dışı derse girip girmeme durumu açısından karşılaştırmada Bağımsız Gruplar t Testi; mesleki kıdem ve ders yükü açısından karşılaştırmada ise Tekyönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizinde farklılık olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Ölçümlerin normallik varsayımı için Basıklık ve Çarpıklık değerleri incelenmiştir. ± 1.96 aralığı standart hataya bölümü olarak alınmıştır (Field, 2013). Araştırmada parametrik testlerin kullanımı için varsayımı olarak bir diğer değer ise varyansların homojenliğidir. Varyansların homojenliği için Levene istatistiği incelenmiştir. Levene istatistiğinin anlamlı olması durumunda ($p < .05$), Bağımsız Gruplar t Testi için Varyanslar eşit olmadığındaki değer (Equal Variances not Assumed) dikkate alınmıştır. Tekyönlü Varyans Analizinde ise Kruskal Wallis testi ile analiz yapılmış ve farkın olması durumunda farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır.

Sınıf İçi Öğretim Becerilerine Yönelik Özyeterlik, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Öğretime Yönelik Özgüven ve Algılanan Sınıf İklim ve Desteği arasında ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler Korelasyon analizi ile analiz yapılmıştır.

Sınıf İçi Öğretim Becerilerine Yönelik Özyeterlik algısını Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Öğretime Yönelik Özgüven ve Algılanan Sınıf İklim ve Desteği değişkenlerinden hangilerinin yordadığını belirlemek için Yol Analizi ile analiz yapılmıştır. Şekil 1’de Önerilen Model çoklu ilişkilerin olduğu kompleks yapıdadır. Bu

nedenle, çoklu doğrusal regresyon analizi yerine ondan daha güçlü olan yol analizi uygulanmıştır. Böylece ölçmeden kaynaklanan hatalar daha da azaltılmıştır. Ayrıca içsel değişken ve dışsal değişkenler arasında doğrudan ve dolaylı etkilerin yanı sıra toplan etkilerin tek bir analizde hesaplanmasına imkan sağlamaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2014; Şimşek, 2007; Tatlıdil, 1992). Yol analizinde gözlenen değişkenlere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Yol analizinde önemli hususlardan biri modeldeki değişkenler arasındaki ilişkidir. Modelde yer alan değişkenler arasında doğrusal ilişki olduğu test edilmiştir. Negatif hata varyansları için mutlak değeri 1'den daha büyük olan regresyon katsayılarının gözlenmemesi için modelin doğruluğu teorik olarak incelenmiş ve bu inceleme sonucunda model çizilmiştir. Bir diğer varsayım olarak ölçümlerde uç değer olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca ölçüm setinde kayıp veri olup olmadığı da incelenmiştir. Model için uyum indeksleri olarak X^2 , X^2/sd , RMSEA, CFI, NFI, NNFI, SRMR, AIC (Kline, 2005) indeksleri incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemleri çerçevesinde özyeterlik, özgüven, okul iklim ve desteği ile tutum ölçeklerinden elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Bulgular, betimsel, demografik değişkenlere yönelik analiz, korelasyon ve yol analizi sonuçlarına dayalı olarak sunulmuştur.

4.1. Özyeterlik Algısı Betimsel Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin özyeterlik algılarını belirlemek için Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Katılımını Sağlama boyutlarında her birinde 8 madde toplam 24 maddeden oluşan ölçekten elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11. Özyeterlik Algısı Betimsel Analiz Sonuçları

Maddeler	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
ÖS1. Sınıfınızda farklı öğretim yöntemlerini ne kadar (hangi düzeyde) uygulayabilirsiniz?	3.76	.70	-.531	.404
ÖS2. Dersleri sınıftaki her öğrencinin düzeyine uygun hale getirmeyi ne kadar başarabilirsiniz?	3.75	.72	-.573	.372
ÖS3. Dersi anlamayan öğrencilere hangi düzeyde farklı açıklama ve örnekler verebilirsiniz?	4.00	.69	-.540	.640
ÖS4. Öğrencilerin iyi bir şekilde değerlendirilmesini olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabiliyorsunuz?	4.17	.65	-.623	1.186
ÖS5. Öğrencilerden gelen zor sorulara ne kadar iyi cevaplayabiliyorsunuz?	4.40	.61	-.753	.915
ÖS6. Yetenekli öğrencilere uygun soru (uygun ortam) hazırlamayı ne düzeyde başarabiliyorsunuz?	4.03	.72	-.613	.570
ÖS7. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	4.01	.68	-.501	.629
ÖS8. Öğrettiklerinizin kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	4.16	.61	-.403	.851
SY1. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	4.09	.71	-.536	.324
SY2. Sınıfınızda istenmeyen bir davranışı ne düzeyde engelleyebilirsiniz?	4.20	.64	-.473	.418
SY3. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	4.14	.62	-.304	.375
SY4. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	3.83	.68	-.388	.335

Tablo 11 'in devamı

SY5. Birkaç problemlı öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	4.04	.71	-.496	.305
SY6. Sınıf içi otoritenizi tanımayan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	4.15	.72	-.594	.294
SY7. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz	4.30	.64	-.586	.436
SY8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz	4.12	.59	-.269	.870
ÖK1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz	3.70	.69	-.185	-.090
ÖK2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	4.09	.68	-.398	.139
ÖK3. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz	3.95	.69	-.367	.193
ÖK4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	3.87	.71	-.220	-.154
ÖK5. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	4.06	.65	-.271	.023
ÖK6. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	3.96	.67	-.283	.171
ÖK7. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	3.75	.66	-.182	-.005
ÖK8. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	3.70	.77	-.330	-.141
Öğretim Stratejileri Ortalama	4.04	.46	-.511	.763
Sınıf Yönetimi Ortalama	4.11	.49	-.389	.315
Öğrenci Katılımı Sağlama Ortalama	3.89	.50	-.287	.073
Özyeterlik Genel Ortalama	4.01	.43	-.267	.224

N=613

Betimsel analiz sonuçlarına göre Öğretim Stratejileri boyutunda en düşük ortalama (Ort.=3.75, SS=.72) “Dersleri sınıftaki her öğrencinin düzeyine uygun hale getirmeyi ne kadar başarabilirsiniz?” olarak ifade edilen 2. Maddedir. En yüksek ortalama ise (Ort.=4.17, SS=.65) “Öğrencilerin iyi bir şekilde değerlendirilmesini olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabiliyorsunuz?” olarak ifade edilen 4. Maddedir. Öğretim Stratejileri boyutunun genel ortalaması (Ort.=4.04, SS= .46) ve her bir maddeye ait ortalama yüksektir. Öğretmenler bu boyuttaki etkinliklere “Yeterince” yer verdiklerini belirtmişlerdir. Sınıf Yönetimi (Ort.=4.11, SS=.49) ve Öğrenci Katılımını Sağlama (Ort.=3.89, SS=.50) boyutlarında da öğretmenlerin “Yeterince” düzeyinde etkinliklere yer verdikleri belirlenmiştir. Ölçeğin genel ortalaması (Ort.=4.01, SS=.43) da yüksektir.

4.2. Özgüven Betimsel Analiz Sonuçları

Sosyal Bilgiler öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik özgüvenlerinin belirlenmesi amacı ile betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de belirlenmiştir.

Tablo 12. Özgüven Betimsel Analiz Sonuçları

Maddeler	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
1. Sınıf içi problemleri pedagojik ilkeler çerçevesinde çözebiliyorum.	3.96	.69	-.559	.875
2. Programlardaki değişimi kolaylıkla uygulamaya dönüştürebilirim	4.01	.73	-.698	1.070
3. Sınıf içi ve dışında farklı öğretim uygulamaları yapabiliyim	4.06	.69	-.441	.329
4. Yenilikçi bir yaklaşımı (model, yöntem, teknik vb.) sınıfta uygulayabilirim	4.09	.71	-.585	.642
5. Başkalarının sınıfta yaptıkları iyi uygulamaları ben de yapabiliyim	4.26	.59	-.243	-.036
6. Yeterli bir öğretmen olduğumu düşünüyorum	4.41	.60	-.665	.448
7. Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum	4.45	.59	-.670	.295
8. Öğretmenliği profesyonel bir şekilde yürütebileceğime inanıyorum	4.41	.62	-.720	.358
9. Öğretmenlikte başarılı olduğumu düşünüyorum	4.42	.62	-.716	.143
Özgüven Genel Ortalama	4.23	.51	-.453	.189

N=613

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin özgüven düzeylerinin ortalaması (ort.=4.23, SS=.51) yüksektir. Öğretmenler, sınıf içi öğretim becerilerine ilişkin kendilerine yönelik özgüvenleri “çok iyi” düzeyindedir. Özgüven düzeyinin en yüksek (Ort.= 4.45, SS= .59) olduğu madde “Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum” olarak ifade edilen 7. Maddedir. Ortalamanın en düşük olduğu madde (Ort.=3.96, SS=.69) ise “Sınıf içi problemleri pedagojik ilkeler çerçevesinde çözebiliyorum” ifade edilen 1. Maddedir. İlk dört maddeye öğretmenler “Yeterince” diğer maddelere ise “çok iyi” yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretime yönelik özgüven düzeyleri yüksektir.

4.3. Okul İklim ve Desteğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Betimsel

Analizi

Öğretmenlerin okul iklim ve desteğine yönelik görüşlerinin düzeyini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Okul İklim ve Desteğine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
1. Okulum, dersimle ilgili her türlü araç-gereci temin eder.	3.72	1.08	-.799	-.095
2. Okulumdaki tüm çalışanlar öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahiptir.	3.48	1.03	-.387	-.597
3. Okulumda yöneticiler, öğretmenleri öğretim konusunda destekler.	4.01	.89	-1.045	1.232
4. Okulumda öğretmenlere her türlü teknik destek sağlanır.	3.70	1.05	-.646	-.260
5. Okulumda derslerde teknoloji kullanımı konusunda yeterli destek vardır	3.72	1.13	-.737	-.395
6. Okulumuz kendimizi geliştirmemiz için teşvik eder	3.78	.95	-.773	.245
7. Okulumuzda öğretmenler arasında ders materyali paylaşımı vardır.	4.02	.85	-.946	1.114
8. Okulumuzda tüm çalışanlar öğrenci başarısını arttırmak konusunda paylaşılan bir vizyona sahiptir.	3.92	.93	-.773	.211
9. Okulumuz kendimizi geliştirmemiz için seminer ve kurs gibi aktivitelere katılmamızı teşvik eder.	3.89	.91	-.825	.489
10. Okulumuz etkili bir öğrenme çevresi sağlamak için çaba harcar.	3.94	.87	-.881	.812
11. Okulumda yenilikçi eğitim-öğretim çabaları desteklenir.	4.01	.8	-.977	1.247
12. Öğretmen ve öğrenci başarıları ödüllendirilir.	3.68	1.10	-.729	-.124
Okul İklim ve Desteği Genel Ortalama	3.83	.77	-.299	1.192

N=613

Öğretmenlerin okul iklim ve desteğine yönelik öğretmen görüşlerinin betimsel analizinde ortalamanın (Ort.= 3.83, SS=.77) yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili düşünceleri “Katlıyorum” düzeyinde olumludur. En yüksek ortalama (Ort.=4.02, SS=.85) “Okulumuzda öğretmenler arasında ders materyali paylaşımı vardır” olarak ifade edilen 7. Maddeye aittir. En düşük ortalama (Ort.=3.48, SS=1.03) ise “Okulumdaki tüm çalışanlar öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahiptir” olarak ifade edilen 2. Maddeye aittir. Öğretmenler okul iklim ve desteğine

ilişkin tüm maddelerde “Katılıyorum” düzeyinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Başka bir ifade ile öğretmenler okul iklim ve desteğini olumlu olarak hissettikleri söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Betimsel Analizi

	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
1. Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor	4.23	.99	-1.468	1.774
2. Öğretmenliği kendime yakıştırıyorum	4.35	.94	-1.799	3.284
3. Tekrar bir meslek tercihi bulunmam gerekse öğretmenliği tercih ederim	3.96	1.22	-1.033	.093
4. Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum	4.28	.98	-1.522	1.883
5. Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişmanım	4.22	1.08	-1.461	1.369
6. Öğretmenlik mesleği ile ilgili olan bu branşı seçmiş olmaktan hoşnudum	4.12	1.06	-1.331	1.204
11. Öğretmenlik mesleğini seçtiğim için mutluyum	4.19	.96	-1.235	1.216
12. Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem	3.58	1.27	.549	-.816
7. Öğretmenliğe karşı özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım	4.10	.84	-1.027	1.368
8. Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar verdiğini düşünüyorum	3.91	.97	-1.071	1.110
9. İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretmek beni mutlu ediyor	4.54	.64	-1.383	1.988
10. Öğretmenlik yapan meslektaşlarıma sempati duyarım	4.24	.84	-1.372	2.452
13. Öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili yenilikleri takip etmeyi önemserim	4.32	.71	-1.260	3.164
14. Meslektaşlarımla öğretmenlik mesleği hakkında konuşmaktan hoşlanırım	4.23	.91	-1.591	2.827
Tercih Boyutu	4.12	.74	-.885	.518
Doyum Boyutu	4.14	.61	-.897	1.024
Tutum Genel Ortalama	4.13	.62	-.777	.280

N=613

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların genel ortalaması (Ort.=4.10, SS=.58) yüksektir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları “Katılıyorum” düzeyindedir. Tutum ölçeği maddelerinde en yüksek ortalama (Ort.=4.54, SS=.64) “İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretmek beni mutlu ediyor” olarak ifade edilen 9. Maddeye aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.58, SS=1.27) “Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem” olarak ifade edilen 12. Maddeye aittir.

4.5. Cinsiyet Açısından Karşılaştırma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretime yönelik öz yeterlik, özgüven, tutum ve okul iklim ve desteğine yönelik görüşlerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız (İlişkisiz) Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analizi

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	p
					F	P		
Özyeterlik:	Erkek	340	4.03	.49	8.973	.003	-.299	.770*
	Kadın	273	4.04	.40				
Öğretim Stratejisi	Erkek	340	4.10	.52	3.985	.046	-.125	.902*
	Kadın	273	4.11	.46				
Özyeterlik:Sınıf Yönetimi	Erkek	340	3.88	.53	4.966	.026	-.159	.876*
	Kadın	273	3.89	.47				
Öğrenci Katılımı	Erkek	340	4.01	.45	5.755	.017	-.218	.830*
	Kadın	273	4.01	.38				
Özyeterlik Genel Ortalama	Erkek	340	4.21	.54	9.360	.002	-.983	.335*
	Kadın	273	4.25	.45				
Özgüven	Erkek	340	4.07	.79	2.845	.092	-1.656	.098*
	Kadın	273	4.17	.68				
Tutum: Tercih	Erkek	340	4.10	.62	0.64	.800	-1.580	.115*
	Kadın	273	4.18	.61				
Tutum: Doyum	Erkek	340	4.09	.65	3.123	.078	-1.769	.077*
	Kadın	273	4.18	.58				
Tutum Genel Ortalama	Erkek	340	3.81	.79	.569	.451	-.638	.524*
	Kadın	273	3.85	.74				

*p>.05

Öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik özyeterliklerinin gerek genelinde ($t=-.218, p>.05$) gerekse Öğretim Stratejisi ($t=-.299, p>.05$), Sınıf Yönetimi ($t=-.125, p>.05$) ve Öğrenci Katılımı Sağlama ($t=-.159, p>.05$) boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Hem erkek hem de kadın öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algıları yüksektir.

Öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik özgüven düzeyleri de cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-.983, p>.05$). Gerek kadın (Ort.=4.21, SS=.54) gerekse erkek (Ort.=4.25, SS=.45) öğretmenlerin özgüven ortalamaları arasında farklılık belirlenmemiştir. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin özgüven düzeyleri yüksektir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları genel ortalama puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=-1.769, p<.05$). Tutum ölçeğinin Tercih ($t=-1.656, p<.05$) ve Doyum boyutunda ($t=-1.580, p>.05$) de anlamlı farklılık yoktur. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, cinsiyet açısından farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin okul iklim ve desteğine yönelik görüşlerinin analizinde de cinsiyet açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=3.81, p>.05$). Kadın (Ort.=3.81, SS=.79) ve erkek (Ort.=3.85, SS=.74) öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farklılık yoktur. Hem kadın hem de erkek öğretmenler okul iklim ve desteğini olumlu olarak algılamaktadırlar.

4.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Açısından Karşılaştırma

Sosyal bilgiler öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algısı, özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve okul iklim ve desteği ile ilgili görüşlerinin mesleki kıdem açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Varyans analizi öncesinde betimsel analiz yapılmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz Sonuçları ve Varyansların Homojenliği Testi

		N	Ort.	SS	Levene Testi	
					F	p
Özyeterlik: Öğretim Stratejisi	a-1-5yıl	28	3.88	.48	1.712	.146*
	b-6-10yıl	287	4.06	.48		
	c-11-15yıl	145	4.04	.41		
	d-16-21	73	3.90	.47		
	e-21 ve üstü	80	4.09	.39		
Özyeterlik: Sınıf Yönetimi	a-1-5yıl	28	3.89	.37	2.378	.051*
	b-6-10yıl	287	4.09	.53		
	c-11-15yıl	145	4.13	.45		
	d-16-21	73	4.09	.42		
	e-21 ve üstü	80	4.19	.53		
Özyeterlik: Öğrenci Katılımı	a-1-5yıl	28	3.93	.42	1.257	.286*
	b-6-10yıl	287	3.88	.53		
	c-11-15yıl	145	3.86	.50		
	d-16-21	73	3.86	.47		
	e-21 ve üstü	80	3.94	.49		
Özyeterlik: Genel Ortalama	a-1-5yıl	28	3.90	.33	1.666	.156*
	b-6-10yıl	287	4.01	.46		
	c-11-15yıl	145	4.01	.39		
	d-16-21	73	3.95	.37		
	e-21 ve üstü	80	4.08	.42		
Özgüven Genel Ortalama	a-1-5yıl	28	3.96	.59	.862	.486*
	b-6-10yıl	287	4.24	.51		
	c-11-15yıl	145	4.26	.49		
	d-16-21	73	4.21	.46		
	e-21 ve üstü	80	4.25	.49		
Tutum: Tercih	a-1-5yıl	28	3.99	.60	.989	.413*
	b-6-10yıl	287	4.16	.75		
	c-11-15yıl	145	4.03	.77		
	d-16-21	73	4.07	.74		
	e-21 ve üstü	80	4.22	.68		
Tutum: Doyum	a-1-5yıl	28	3.87	.69	.904	.461*
	b-6-10yıl	287	4.19	.57		
	c-11-15yıl	145	4.05	.64		
	d-16-21	73	4.13	.63		
	e-21 ve üstü	80	4.19	.64		

Tablo 16'nın Devamı

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum: Genel	a-1-5yıl	28	3.92	.62	.509	.729*
	b-6-10yıl	287	4.17	.61		
	c-11-15yıl	145	4.04	.66		
	d-16-21	73	4.10	.62		
	e-21 ve üstü	80	4.21	.58		
Okul İklim ve Desteği	a-1-5yıl	28	2.90	.69	4.451	.001**
	b-6-10yıl	287	3.85	.79		
	c-11-15yıl	145	3.88	.78		
	d-16-21	73	3.83	.66		
	e-21 ve üstü	80	3.96	.55		

*p>.05; **p<.05

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından yapılan analizde Özyeterlik Ölçeğinin Öğretim Stratejileri boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=4.09, SS=.39), 21 Yıl ve Üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.88, SS=.48) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara aittir. Sınıf Yönetimi boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=4.19, SS=.53), 21 Yıl ve Üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=4.09, SS=.53) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara aittir. Öğrenci Katılımını sağlama boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.94, SS=.49), 21 Yıl ve Üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.86, SS=.50) 11-15 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Öğretim Becerileri Özyeterlik ölçeğinin genelinde ise en yüksek ortalama (Ort.=4.08, SS=.42) 21 ve Üstü yıl kıdeme sahip olanlara en düşük ortalama (Ort.=3.90, SS=.33) ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahi olanlara aittir.

Özgüven puanlarında en yüksek ortalama (Ort.=4.26, SS=.49) 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama (Ort.=3.96, SS=.59) ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum genel ortalama puanlarında en yüksek ortalama (Ort.=4.21, SS=.58) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama (Ort.=3.92, SS=.62) ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Tutum ölçeği Tercih (Ort.=4.22, SS=.68) ve Doyumboyutunda (Ort.=4.20, SS=.64) en yüksek ortalama 21 ve üstü yıl kıdeme sahip olanlara aittir. En düşük

ortalama Tercih (Ort.=3.97, SS=.6) ve Doyum boyutunda (Ort.=3.87, SS=.69) 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere aittir.

Okul İklim ve Desteğine Yönelik görüşlerin en yüksek ortalaması (Ort.=3.96, SS=.55) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama (Ort.=2.90, SS=.69) ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin varyansların homojenliğine yönelik yapılan Levene İstatistiği sonucunda Özyeterlik, Özgüven, Tutum puanlarında varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Okul iklim ve desteğine yönelik puanlarda ise varyanslar homojen değildir (F=4.451, p<.05). Tek yönlü Varyans Analizine ilişkin Sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Özyeterlik: Öğretim Stratejisi	Gruplar Arası	2.486	4	.621	3.014	.018	b,e>a,d
	Grup İçi	125.356	608	.206			
	Toplam	127.842	612				
Özyeterlik: Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	1.980	4	.495	2.002	.093	
	Grup İçi	150.345	608	.247			
	Toplam	152.325	612				
Özyeterlik: Öğrenci Katılımı	Gruplar Arası	.408	4	.102	.394	.813	
	Grup İçi	157.616	608	.259			
	Toplam	158.025	612				
Özyeterlik: Genel Ortalama	Gruplar Arası	.927	4	.232	1.275	.279	
	Grup İçi	110.537	608	.182			
	Toplam	111.464	612				
Özgüven	Gruplar Arası	2.171	4	.543	2.123	.077	
	Grup İçi	155.450	608	.256			
	Toplam	157.621	612				
Tutum: Tercih	Gruplar Arası	3.281	4	.820	1.492	.203	
	Grup İçi	334.307	608	.550			
	Toplam	337.588	612				
Tutum: Doyum	Gruplar Arası	4.206	4	1.051	2.820	.024*	a<b,e
	Grup İçi	226.666	608	.373			
	Toplam	230.872	612				
Tutum Genel Ortalama	Gruplar Arası	3.573	4	.893	2.328	.055	
	Grup İçi	233.312	608	.384			
	Toplam	236.885	612				
Okul İklim ve Desteği	Gruplar Arası	25.874	4	6.469	11.673	.000*	a<b,c,d,e
	Grup İçi	336.924	608	.554			
	Toplam	362.799	612				

*p<.05

Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Özyeterlik ölçeğinin Öğretim Stratejileri boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=3.014$, $p>.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD analizinde 21 yıl ve üstü (Ort.=4.09, SS=.39) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların ortalamasının (Ort.=4.06, SS=.48), 1-5 yıl (Ort=3.88, .48) ve 16-21 yıl mesleki kıdeme sahip olanların ortalamasından (Ort.=3.90, SS=.47) daha büyük olduğu belirlenmiştir. Ancak etki büyüklüğüne ilişkin yapılan analizde ($n^2=.019$) farkın kayda değer olmadığı gözlenmiştir. Sınıf Yönetimi ($F=2.002$, $p>.05$), Öğrenci Katılımını Sağlama ($F=.394$, $p>.05$) ve Özyeterlik ölçeğinin genelinde ($F=1.275$, $p>.05$) mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin Öz güven puanları arasında mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($F=2.123$, $p>.05$).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ölçeğinden elde edilen puanların genel ortalamaları ($F=2.137$, $p>.05$) ve Tercih boyutunda ($F=1.492$, $p>.05$) mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bununla birlikte Doyum boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=2.820$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD analizinde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının (Ort.=3.87, SS=.69) hem 6-10 yıl (Ort.=4.19, SS=.57) hem de 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasından (Ort.=4.190, SS=.64) daha düşük olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğüne ilişkin yapılan güç analizde ($n^2=.018$) farkın önemli bir büyüklük olmadığını başka bir ifade ile dikkate alınabilecek bir değer olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin okul iklim ve desteğine yönelik ilişkin görüşlerine ait verilerin varyanslarının homojen olmaması (Levene Testi, $F=4.451$, $p<.05$) nedeni ile Kruskal-Wallis Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Mesleki Kıdem Açısından Kruskal-Wallis Testi Analiz Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	P	Farkın Kaynağı
IKLİM GENEL	a-1-5 yıl	28	109.45	38.294	.000*	a<b,c,d,e
	b-6-10 yıl	287	315.36			
	c-11-15 yıl	145	314.34			
	d-16-21 yıl	73	301.57			
	d-21 ve üstü	80	337.81			
	Toplam	613				

* $p<.05$

Analiz sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdem açısından okul iklim ve desteği ile ilgili görüşlerde farklılık belirlenmiştir (K-W, $\chi^2=38.294$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi Analizi Sonucunda 1-5 mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (Sıra Ort.=109.45), 6-10 yıl (Sıra Ort.=315.36), 11-15 yıl (Sıra Ort.=314.34), 16-20 yıl (Sıra Ort.=301.57) ve 21 ve üstü yıl (Sıra Ort.=337.81) kıdeme sahip olanlara göre daha düşüktür. 1-5 yıl mesleki kdeme sahip öğretmenler diğerlerine göre okul iklim ve desteğini daha düşük düzeyde algıladıkları söylenebilir.

4.7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Karşılaştırma

Öğretmenlerin özyeterlik, özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve okul iklim ve desteği konusundaki görüşlerinin mezun oldukları okul türü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’de sunulmuştur.

Tablo 19. Mezun Olunan Okul Türü Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

	Mezuniyet	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	p
					F	p		
Özyeterlik: Öğretim Stratejisi	Eğitim	494	4.03	.46	.175	.676*	-.632	.528*
	Fen Edebiyat	119	4.06	.46				
Özyeterlik: Sınıf Yönetimi	Eğitim	494	4.09	.50	.386	.535*	-1.266	.206*
	Fen Edebiyat	119	4.16	.47				
Özyeterlik: Öğrenci Katılımı	Eğitim	494	3.87	.52	4.027	.045**	-1.356	.177*
	Fen Edebiyat	119	3.94	.44				
Özyeterlik Genel Ortalama	Eğitim	494	3.99	.43	.579	.447*	-1.207	.228*
	Fen Edebiyat	119	4.05	.39				
Özgüven	Eğitim	494	4.21	.52	3.295	.070*	-1.987	.047**
	Fen Edebiyat	119	4.31	.45				
Tutum: Tercih	Eğitim	494	4.09	.76	2.245	.135*	-1.728	.085*
	Fen Edebiyat	119	4.22	.67				
Tutum: Doyum	Eğitim	494	4.11	.60	.282	.596*	-2.491	.013**
	Fen Edebiyat	119	4.26	.66				
Tutum Genel	Eğitim	494	4.10	.63	1.227	.268*	-2.262	.024**
	Fen Edebiyat	119	4.24	.58				
Okul İklim ve Desteği	Eğitim	494	3.81	.76	.129	.720*	-1.402	.161*
	Fen Edebiyat	119	3.92	.80				

* $p>.05$, ** $p<.05$

Analiz sonuçları, öğretmenlerin mezun olunan okul türü açısından Özyeterlik Ölçeğinin Öğretim Stratejisi ($t=-6.32, p>.05$), Sınıf Yönetimi ($t=-1.266, p>.05$), Öğrenci Katılımı ($t=-1.356, p>.05$) ve ölçeğin genelinden ($t=-1.207, p>.05$) elde edilen puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin yetişme kaynakları öğretim becerilerine ilişkin özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmenlerin özgüven puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=3.295, p<.05$). Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalaması (Ort.=4.21, SS=.52) Fen edebiyat fakültesi mezunlarının ortalamasından (Ort.=4.31, SS=.45) daha düşüktür. Farklılık için hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Cohen $d=.21$) ise düşüktür. Bu durum farkın çok küçük olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında da mezun olunan okul türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-2.262, p<.05$). Fen edebiyat fakültesi mezunlarının ortalaması (Ort.=4.24, SS=.58) eğitim fakültesinden mezun olanların ortalamasından (Ort.=4.10, SS=.63) daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Cohen $d=.23$) düşüktür. Bu durum farkın dikkate alınacak bir değer olmadığını göstermektedir. Tutum ölçeğinin Tercih Boyutunda ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=-1.728, p>.05$). Tutum ölçeğinin Doyum Boyutunda ise anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-2.491, p<.05$). Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalaması (Ort.=4.11, SS=.60) Fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamasından (Ort.=4.26, SS=.66) daha düşüktür. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri ise (Cohen $d=.24$) ise düşüktür. Tutum genel ve Doyum boyutunda farklılık olmasına rağmen güç testi analizi sonuçları farkın önemsiz olduğunu göstermektedir.

Okul iklim ve desteğinin öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t=-1.402, p>.05$). eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunları okul iklim ve desteğine yönelik görüşleri olumludur ve farklılık göstermemektedir.

4.8. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Şekline Göre Karşılaştırma

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğretim türü (tam gün ya da ikili öğretim açısından özyeterlik, özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve okul iklim ve desteğine yönelik görüşleri Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Şekli Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

	Okulun Öğretim Türü	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	p
					F	p		
Özyeterlik:	Tam Gün	361	4.09	.44	.022	.883*	3.692	.000**
Öğretim Stratejisi	İkili	252	3.95	.46				
Özyeterlik: Sınıf Yönetimi	Tam Gün	361	4.17	.49	.701	.403*	3.890	.000**
	İkili	252	4.01	.48				
Özyeterlik:	Tam Gün	361	3.94	.51	.263	.608*	2.995	.003**
Öğrenci Katılımı	İkili	252	3.81	.50				
Özyeterlik Genel Ortalama	Tam Gün	361	4.07	.43	.018	.894*	4.033	.000**
	İkili	252	3.93	.41				
Özgüven	Tam Gün	361	4.29	.48	.426	.514*	3.304	.001**
	İkili	252	4.15	.53				
Tutum: Tercih	Tam Gün	361	4.16	.75	.927	.336*	1.568	.117*
	İkili	252	4.06	.72				
Tutum: Doyum	Tam Gün	361	4.18	.63	.591	.442*	2.212	.027**
	İkili	252	4.07	.58				
Tutum Genel	Tam Gün	361	4.17	.63	.455	.455*	2.029	.043**
	İkili	252	4.07	.58				
Okul İklim ve Desteği	Tam Gün	361	3.94	.72	1.296	.255*	4.211	.000**
	İkili	252	3.67	.81				

*p>.05, **p<.05

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğretim şekli açısından yapılan analizde Özyeterlik Ölçeğinin Öğretim Stratejisi (t=3.692, p<.05), Sınıf Yönetimi (t=3.890, p<.05), Öğrenci Katılımı (t=2.995, p<.05) ve ölçeğin genelinde (t=4.033, p<.05) anlamlı farklılık belirlenmiştir. Her üç boyutta ve ölçeğin genelinde tam gün öğretim yapanların ortalaması ikili öğretim yapanlardan daha yüksektir. Farklılıklar için hesaplanan etki büyüklüğü değerleri Öğretim Stratejisi boyutunda orta düzeye (Cohen d=.31) yakındır. Sınıf Yönetimi boyutunda etki büyüklüğü değeri (Cohen d=.33) orta düzeye yakındır.

Öğrenci katılımı boyutunda ise etki büyüklüğü değeri (Cohen $d=.25$) düşük denebilecek düzeydedir. Ölçeğin genelinde de etki büyüklüğü değeri (Cohen $d=.33$) orta düzeye yakındır.

Öğretmenlerin özgüven düzeyleri de okulun öğretim şekli açısından farklılık göstermektedir ($t=3.304$, $p<.05$). Tam gün eğitim yapan öğretmenlerin özgüven ortalamaları (Ort.=4.29, SS=.48) ikili öğretim yapanları ortalamasından (Ort.=4.15, SS=.53) daha yüksektir. Etki büyüklüğü (Cohen $d=.28$) analiz sonucu farkın önemli bir etken olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının genel ortalama puanları okulun öğretim şekli açısından anlamlı farklılık gösterdiği ($t=2.029$, $p<.05$) belirlenmiştir. Etki büyüklüğü açısından yapılan analiz sonuçları (Cohen $d=.16$) güç değerinin çok düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum istatistiksel farkın dikkate alınacak bir değer olmadığını göstermektedir. Tutum ölçeğinin Tercih Boyutunda ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=1.558$, $p>.05$). Doyum boyutunda ise anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.212$, $p<.05$). Tam gün eğitim yapanları ortalaması (Ort.=4.18, SS=.63) ikili eğitim yapanları ortalamasından (Ort.=4.07, SS=.58) daha yüksektir. Etki büyüklüğü analiz sonuçları (Cohen $d=.18$) farklılığın önemsiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun öğretim şekli öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olsa da bu durum dikkate alınacak bir husus olmadığını göstermektedir.

Okul iklim ve desteğine yönelik öğretmen görüşleri öğretmenlerin görev yaptığı okulun öğretim şekline göre farklılık göstermektedir ($t=4.211$, $p<.05$). Tam gün eğitim okullardaki öğretmenlerin ortalaması (Ort.=3.94, SS=.72) ikili öğretim yapan okullardaki öğretmenlerin ortalamasından (Ort.=3.67, SS=.81) daha yüksektir. Farklılık için hesaplanan etki büyüklüğünün (Cohen $d=.35$) orta düzeye yakındır. Başka bir ifade ile farklılık dikkate alınabilecek değerdedir.

4.9. Öğretmenlerin Branş Dışı Derse Girip Girmeme Açısından

Karşılaştırma

Öğretmenlerin kendi branşları dışında derse girip girme durumuna göre özyeterlik, özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve okul iklim ve desteğine yönelik görüşleri Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Kendi Branşları Dışında Derse Girip Girmeme Durumları Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

	Branş Dışı Derse Girip Girmedeği	N	Ort.	SS	Levene Testi			
					F	p	t	p
Özyeterlik:	Evet	461	4.05	.45	2.051	.153	.981	.327*
Öğretim Stratejisi	Hayır	150	4.00	.49				
Özyeterlik: Sınıf	Evet	461	4.12	.50	.130	.718	.609	.543*
Yönetimi	Hayır	150	4.09	.50				
Özyeterlik:	Evet	461	3.89	.49	2.544	.111	.167	.867*
Öğrenci Katılımı	Hayır	150	3.88	.54				
Özyeterlik Genel	Evet	461	4.02	.42	2.538	.112	.654	.513*
Ortalama	Hayır	150	3.99	.46				
Özgüven	Evet	461	4.24	.49	3.115	.078	.979	.328*
	Hayır	150	4.20	.55				
Tutum: Tercih	Evet	461	4.14	.74	.018	.895	1.481	.139*
	Hayır	150	4.04	.75				
Tutum: Doyum	Evet	461	4.14	.62	.318	.573	.259	.796*
	Hayır	150	4.12	.61				
Tutum Genel	Evet	461	4.14	.62	.090	.765	1.011	.312*
	Hayır	150	4.08	.63				
Okul İklim ve Desteği	Evet	461	3.85	.77	.050	.823	1.185	.236*
	Hayır	150	3.77	.77				

*p>.05

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kendi branşları dışında derse girip girmeme durumları özyeterlik puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir ($t=.112$, $p>.05$). Özyeterlik ölçeğinin Öğretim Stratejisi ($t=.981$, $p>.05$), Sınıf Yönetimi ($t=.718$, $p>.05$) ve Öğrenci Katılımı ($t=.111$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenler kendi branşları dışında da derse girmiş olmaları özyeterlik puanlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin özgüven puanlarında da kendi branşları dışında derse girip girmeme durumunun anlamlı farklılık oluşturmadığı ($t=.979$, $p>.05$) belirlenmiştir. Tutum ölçeği genel puan ortalamaları ($t=1.011$, $p>.05$), Tutum ölçeği Tercih puanlarında ($t=1.481$, $p>.05$) ve Doyum puanlarında ($t=.259$, $p>.05$) da anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Benzer şekilde Okul İklim ve Desteği puan ortalamalarında da anlamlı farklılık ($t=1.185$, $p>.05$) gözlenmemiştir. Öğretmenlerin kendi branşları dışında da derse girip girmemeleri, özyeterlik, özgüven, tutum ve okul iklim ve desteği ile ilgili görüşlerini etkilememektedir.

4.10. Öğretmenlerin Haftalık Ders Yükleri Açısından Karşılaştırma

Sosyal bilgiler öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algısı, özgüven, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve okul iklim ve desteği ile ilgili görüşlerinin ders yükleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Varyans analizi öncesinde betimsel analiz yapılmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Haftalık Girilen Ders Saati Açısından Betimsel Analiz Sonuçları ve Varyansların Homojenliği Testi

Ders Yükü	N	Ort.	SS	Levene Testi		
				F	p	
Özyeterlik: Öğretim Stratejisi	a-0-15	94	4.03	.46	.122	.885*
	b-16-21 saat	182	4.02	.46		
	c-22 ve üstü	337	4.05	.45		
Özyeterlik: Sınıf Yönetimi	a-0-15	94	4.20	.49	.397	.672*
	b-16-21 saat	182	4.08	.47		
	c-22 ve üstü	337	4.10	.50		
Özyeterlik: Öğrenci Katılımı	a-0-15	94	3.83	.51	.615	.541*
	b-16-21 saat	182	3.89	.47		
	c-22 ve üstü	337	3.90	.52		
Özyeterlik: Genel Ortalama	a-0-15	94	4.02	.43	.027	.973*
	b-16-21 saat	182	3.99	.40		
	c-22 ve üstü	337	4.01	.43		
Özgüven Genel Ortalama	a-0-15	94	4.20	.45	1.525	.219*
	b-16-21 saat	182	4.25	.49		
	c-22 ve üstü	337	4.23	.52		
Tutum: Tercih	a-0-15	94	4.07	.74	2.199	.067*
	b-16-21 saat	182	4.19	.64		

	c-22 ve üstü	337	4.09	.78		
Tutum: Doyum	a-0-15	94	4.05	.67	.129	.879*
	b-16-21 saat	182	4.16	.58		
	c-22 ve üstü	337	4.15	.61		

Tablo 22. Devamı

Öğretmenlik	a-0-15	94	4.06	.63	1.233	.292*
Mesleğine Yönelik	b-16-21 saat	182	4.17	.57		
Tutum Genel	c-22 ve üstü	337	4.12	.64		
Okul İklim ve	a-0-15	94	4.13	.62	1.620	.199*
Desteği	b-16-21 saat	182	3.92	.75		
	c-22 ve üstü	337	3.89	.71		

*p>.05

Öğretmenlerin haftalık girdikleri ders saatleri açısından yapılan analizde Özyeterlik Ölçeğinin Öğretim Stratejileri boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=4.05, SS=.45), 22 ve Üstü saat derse giren öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=4.02, SS=.46) 16-21 saat derse giren öğretmenlere aittir. Sınıf Yönetimi boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=4.20, SS=.49), 0-15 saat derse giren öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=4.08, SS=.47) 16-21 saat derse giren öğretmenlere aittir. Öğrenci Katılımını sağlama boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.90, SS=.50), 22 ve Üstü saat derse giren öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.83, SS=.51) 0-15 saat derse giren öğretmenlere aittir. Öğretim Becerileri Özyeterlik ölçeğinin genelinde ise en yüksek ortalama (Ort.=4.01, SS=.43) 22 ve Üstü saat derse girenlere, en düşük ortalama (Ort.= 3.99, SS=.40) ise 16-21 saat derse giren öğretmenlere aittir.

Haftalık ders saatleri açısından Özgüven ölçeğinden elde edilen puanlarda yapılan analizde en yüksek ortalama (Ort.=4.25, SS=.49), 16-21 saat arasında derse giren öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=4.20, SS=.45) 0-15 saat derse giren öğretmenlere aittir. Tutum ölçeğinin Tercih boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=4.19, SS=.64), 16-21 saat arasında derse giren öğretmenlere aitken en düşük ortalama (Ort.=4.07, SS=.74) 0-15 saat arasında derse giren öğretmenlere aittir. Tutum ölçeğinin Doyum boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=4.16, SS=.58), 16-21 saat arasında derse giren öğretmenlere aitken en düşük ortalama (Ort.=4.05, SS=.67) 0-15 saat arasında derse giren öğretmenlere aittir. Tutum ölçeğinin genel ortalaması açısından yapılan analizde en yüksek ortalama (Ort.=4.17, SS=.57), 16-21 saat arasında

derse giren öğretmenlere aitken en düşük ortalama (Ort.=4.06, SS=.63) 0-15 saat arasında derse giren öğretmenlere aittir. Algılanan okul iklim ve desteği açısından yapılan analizde en en yüksek ortalama (Ort.=4.13, SS=.62), 0-15 saat arasında derse giren öğretmenlere aitken en düşük ortalama (Ort.=3.85, SS=.71) 22 ve üstü saat arasında derse giren öğretmenlere aittir. Analiz sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Özyeterlik: Öğretim Stratejisi	Gruplar Arası	.138	2	.069	.328	.720
	Grup İçi	127.705	610	.209		
	Toplam	127.842	612			
Özyeterlik: Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	.952	2	.476	1.919	.148
	Grup İçi	151.373	610	.248		
	Toplam	152.325	612			
Özyeterlik: Öğrenci Katılımı	Gruplar Arası	.298	2	.149	.577	.562
	Grup İçi	157.727	610	.259		
	Toplam	158.025	612			
Özyeterlik: Genel Ortalama	Gruplar Arası	.039	2	.019	.106	.899
	Grup İçi	111.425	610	.183		
	Toplam	111.464	612			
Özgüven	Gruplar Arası	.107	2	.053	.207	.813
	Grup İçi	157.515	610	.258		
	Toplam	157.621	612			
Tutum: Tercih	Gruplar Arası	1.496	2	.748	1.358	.258
	Grup İçi	336.092	610	.551		
	Toplam	337.588	612			
Tutum: Doyum	Gruplar Arası	.779	2	.389	1.032	.357
	Grup İçi	230.093	610	.377		
	Toplam	230.872	612			
Tutum Genel Ortalama	Gruplar Arası	.856	2	.428	1.106	.332
	Grup İçi	236.029	610	.387		
	Toplam	236.885	612			
Okul İklim ve Desteği	Gruplar Arası	2.900	2	1.450	2.458	.086
	Grup İçi	359.898	610	.590		
	Toplam	362.799	612			

*p>.05

Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Özyeterlik ölçeğinin Öğretim Stratejileri boyutunda (F=.328, p>.05), Sınıf Yönetimi (F=1.919, p>.05) ve Öğrenci Katılımını Sağlama boyutunda (F=.577, p>.05) anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Özyeterlik ölçeğinin genelinde (F=.106, p>.05) öğretmenlerin girdikleri ders saati bakımından da anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin Tercih boyutunda (F=1.358, p>.05), Doyum boyutunda (F=1.032, p>.05) ve ölçeğin genelinde (F=1.106, p>.05) anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Okul iklim ve desteği

ölçeğinden elde edilen puanların girilen ders saati açısından da yapılan analizde anlamlı farklılık belirlenmemiştir (F=2.458, p>.05).

4.11. Korelasyon Analizi

Öğretmenlerin sınıf içi öğretim becerilerine ilişkin özyeterlik, özgüven, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile okul iklim ve desteğine yönelik görüşleri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Korelasyon Analizi Sonuçları

	Özyeterlik: Öğretim stratejisi	Özyeterlik: Sınıf Yönetimi	Özyeterlik: Öğrenci Katılımı	Özyeterlik: Genel Ortalama	Özgüven	Tutum
Özyeterlik: Sınıf Yönetimi	.629**					
Özyeterlik: Öğrenci Katılımı	.673**	.639**				
Özyeterlik: Genel Ortalama	.869**	.868**	.886**			
Özgüven	.694**	.597**	.635**	.733**		
Tutum	.372**	.321**	.334**	.391**	.467**	
Okul İklim ve Desteği	.397**	.317**	.366**	.410**	.378**	.295**

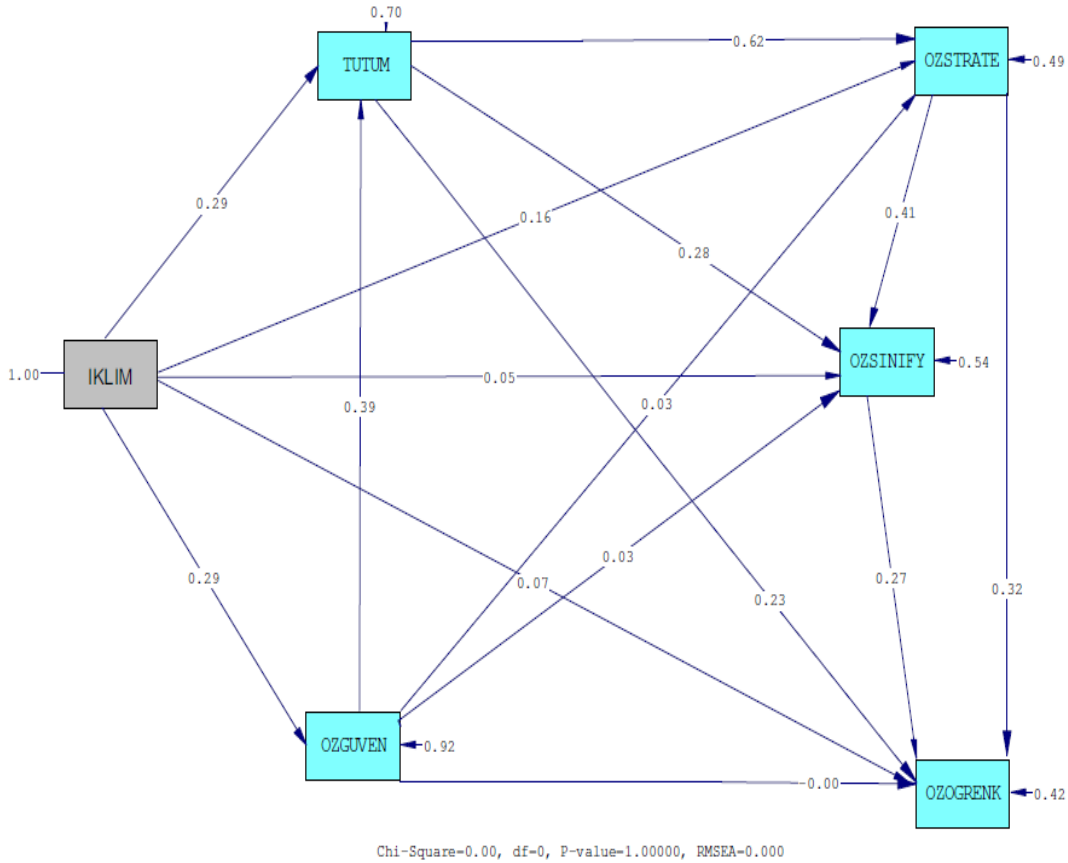
*p<.05, **p<.01

Korelasyon analizi sonucunda özyeterlik ölçeği sınıf yönetim boyutu ile özgüven (r=.69, p<.05), tutum (r=.37, p<.05) ve okul iklim ve desteği (r=.40, p<.05) arasında orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. Özyeterlik ölçeği sınıf yönetimi boyutu ile özgüven (r=.60, p<.05), tutum (r=.32, p<.05) ve okul iklim ve desteği arasında orta düzeyde (r=.32, p<.05) ilişki belirlenmiştir. Özyeterlik ölçeği öğrenci katılımı boyutu ile özgüven (r=.64, p<.05), tutum (r=.33, p<.05) ve okul iklim ve desteği arasında (r=.37, p<.05) orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. Özgüven ile tutum (r=.47, p<.05) ve okul iklim ve desteği (r=.38, p<.05) arasında yine orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile okul iklim ve desteğine yönelik görüşleri arasında orta düzeyde ilişki belirlenmiştir (r=.30, p<.05).

4.12. Yol Analizi

Öğretmenlerin sınıf için öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algıları üzerinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, özgüven ve okul iklim ve desteği

değişkenlerinden hangilerinin yordadığını belirlemek için yol analizi yapılmıştır. Analiz, gözlenen değişkenlere göre yapılmıştır. Algılanan okul iklim ve desteği dışsal, özgüven, tutum içsel değişken ve bunlara göre de sınıf öğretim becerilerine yönelik özyeterlik ölçeğinin Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Katılımı içsel değişkenler olarak ele alınmıştır. Orijinal olarak test edilecek modelde özyeterlik ölçeği öğretim stratejisi ve sınıf yönetiminin öğrenci katılımını sağlama üzerinde etkisi bir olduğu dikkate alınarak yol çizilmiştir. Analiz sonucunda mükemmel düzeyde uyum indeksleri elde edilmiştir. Standardize edilmiş yol analizi şeması Şekil 2’de verilmiştir.



(İKLİM= Okul iklim ve desteği; TUTUM= Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum; ÖZGUVEN= Öğretime yönelik özgüven; ÖZSTRATE=Sınıf içi öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algısı strateji boyutu; ÖZSINIFY= Sınıf yönetimi boyutu; ÖZOGRENK= Öğrenci katılım boyutunu)

Şekil 2. Standardize Edilmiş Yol Analizi Şeması

Şekil 2’de verilen standardize edilmiş yol analizi şemasında da görüldüğü gibi Sınıf İçi Öğretim Becerisi Özyeterlik Ölçeğinin “Starateji” boyutunu en yüksek doğrudan yordayan değişkenin Tutum ($\beta=.62$, $t=18.43$, $p<.05$) olduğu bunu Okul İklim

ve Desteğinin ($\beta=.16$, $t=4.99$, $p<.05$) izlediği gözlenmiştir. Özgüvenin ise yordama gücünün anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($\beta=.03$, $t=.92$, $p>.05$). “Sınıf Yönetimi” boyutunu en yüksek doğrudan yordayan değişkenin Özyeterlik ölçeğinin Strateji boyutu ($\beta=.41$, $t=9.69$, $p<.05$) olduğu bunu tutum ($\beta=.28$, $t=6.41$, $p<.05$) izlediği gözlenmiştir. Özgüvenin ($\beta=.03$, $t=.78$, $p>.05$) ve “Okul İklim ve Desteği”nin ($\beta=.05$, $t=1.48$, $p>.05$) ise yordama gücünün anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sınıf İçi Öğretim Becerisi Özyeterlik Ölçeğinin “Öğrenci Katılımı” boyutunu en yüksek doğrudan yordayan değişkenin Strateji ($\beta=.32$, $t=7.99$, $p<.05$) olduğu bunu Sınıf Yönetimi ($\beta=.27$, $t=7.69$, $p<.05$), Tutum ($\beta=.23$, $t=5.79$, $p<.05$) izlediği gözlenmiştir. Okul iklim ve Desteği’nin ise düşük olmakla birlikte anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir ($\beta=.07$, $t=2.40$, $p<.05$). Özgüvenin ise anlamlı olarak yordamadığı belirlenmiştir ($\beta=.00$, $t=.02$, $p>.05$). Analiz sonucunda değişkenlerin toplam ve doğrudan etkileri Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Toplam ve Dolaylı Etkiler

	Toplam Etki					Dolaylı Etki					
	Okul İklim ve Desteği	Strateji	Sınıf Yönetimi	Tutum	Özgüven	Okul İklim ve Desteği	Strateji	Sınıf Yönetimi	Öğrenci Katılımı	Tutum	Özgüven
Özyeterlik: Strateji	.25			.56	.21	.15				.56	
Özyeterlik: Sınıf Yönetimi	.22	.45		.53	.21	.19	.45			.53	
Özyeterlik: Öğrenci Katılımı	.26	.48	.28	.58	.22	.21	.48	.28		.58	
Tutum	.27			-	.34	.07					.34
Özgüven	.22			-		-					

Analiz sonucunda Strateji ($\beta=.56$), Sınıf Yönetimi ($\beta=.53$) ve Öğrenci Katılımı ($\beta=.58$) üzerinde en yüksek toplam etki tutumdur. Dolaylı etkiler açısından da her üç değişken üzerinde tutumun etkisi aynıdır. Sadece okul iklim ve desteğinin tutum üzerinde etkisi oldukça düşük olmakla birlikte anlamlıdır. Bunun dışında tüm değişkenler arasında çizilen yollar anlamlıdır ve yol katsayıları da yüksektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerini Etkileyen Faktörler” problem cümlesi altında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim becerilerine yönelik öz yeterlik algısı ve bu algı üzerinde etkili olabilecek içsel ve dışsal faktörleri açıklamak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları verilmiş ve sonuçlara dayalı uygun önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada İstanbul ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerisine yönelik öz yeterlik algısı ve bu algı üzerinde etkili olabilecek tutum, özgüven ve okul iklim ve desteği gibi iç ve dış faktörler açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin öğretim becerisi üzerinde etkili olabilecek değişkenler ve bu değişkenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim biçimi, öğretmenlerin mezun oldukları okul, branş dışı derse girip girmeme durumu ve haftalık ders yükü gibi demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu çalışmada 4 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının yer aldığı anket 5 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm demografik bilgilerin elde edilmesine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Biçimi, Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul, Branş Dışı Derse Girip Girmeme Durumu ve Haftalık Ders Yüklerinden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise 4 farklı ölçek yer almaktadır. Bunlar, Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Özyeterlik, Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Özgüven, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Okul İklim ve Desteği ölçekleridir. Bu ölçeklerden başka araştırmacılar tarafından geliştirilenlerin adaptasyonu yapılmış diğeri ise bu çalışma bağlamında geliştirilmiştir. Çalışmada kullanılmak üzere geliştirilen veri toplama araçlarının güvenilirlik ve geçerlik analizlerine temel oluşturacak pilot uygulama Balıkesir ilinde

görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmış elde edilen veriler yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ölçeklerin benzer faktör yapılarına sahip olduğu tespit edilerek hata varyanslarına dayalı düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçeklerin güvenirlik ve geçerlik analizi tamamlandıktan sonra araştırmadacevabı aranan soruların asıl uygulaması içinanalize tabi tutulan verilerin toplandığı örneklem grubunu 2013-2014 yılında İstanbul ilinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılım gösteren 613 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde aritmetikortalama, standart sapma, Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Korelasyon analizi ve araştırmada test edilecek model için yol analizi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular ve yorumlar değişkenlere ait alt başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.1. Özyeterlik Algısı İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algısı Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi, Öğrenci Katılımını Sağlama alt boyutları ve genel ortalama puanları “yeterince” ve “çok iyi” düzeyindedir. Alt boyutlar içerisinde en yüksek ortalama (ort.=4.04) Öğretim Stratejileri boyutunda en düşük (ort=3.87) ortalama ise Öğrenci Katılımını Sağlama boyutundadır. Bu durum öğretmenlerin sınıf içi öğretim becerileriyle ilgili olumsuz özyeterlik algısına sahip olmadıklarını kendi yeteneklerine ve sınıf içi öğretim becerilerine ilişkin kişisel yargılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim etkinlikleri kapsamında programın uygulanmasına dönük davranışlarda olumlu özyeterlik algısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu yönüyle sonuçlar; Hoy ve Spero (2005), Fives ve Buehl (2014), Aka (2014), Karacaoğlu (2008), Gömleksiz ve Serhatoğlu, (2013) gibi araştırmacıların bulgularını doğrulamaktadır. Ancak bu sonuç günümüzde öğretim ortamında öğretmenlerin karşılaştığı problemlerin arttığı, öğrencilerin öğrenmesini sınırlayan içsel faktörlerin daha belirgin bir sorun haline geldiği ve öğretmenin görev alanının genişlediği yönündeki görüşler (2017:5; Gürol, 2002) düşünülürse mevcut durumun öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını etkilemediğini gösterir. Aynı zamanda ulaşılan bu sonuç

öğretmenlerin yeterlik alanları ne kadar genişlerse genişlesin, özyeterlik inancının bireylerin davranışlarını seçim, devamlılık ve başarıma isteği boyutlarında etkilediği (Bandura, 1989; Reeve, 2001: 220; Alabay, 2006), dikkate alındığında eğitimde ortaya çıkan değişimlere öğretmenlerin uyum sağlayabilecekleri ve olası olumsuzluklarla baş edebilecekleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algılarının “Cinsiyet” değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizde, özyeterliğin tüm boyutlarında cinsiyet bakımından belirgin bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadece “Öğrenci Katılımı Boyutunda” her iki cinsiyetin ortalamasının diğer alt boyutlardan daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmediğini göstermektedir. Araştırma sonuçları bu yönüyle Zayimoğlu-Öztürk (2011), Koç (2015), Aylar ve Aksin (2011), Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) ve Gresham (2001)’in ulaştığı bulgularını desteklemektedir. Öğretmen özyeterlik algılarının cinsiyet açısından farklılık göstermemesi, öğretmenlerin hem hizmet öncesi eğitimlerinin etkisi açısından etkililiğini gösterdiği söylenebilir. Bandura (1977), özyeterlik algısının oluşmasında pozitif deneyimlerin etkisine dikkat çekmiştir. Bu durum öğretmenlerin cinsiyet açısından pozitif deneyimlerini hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerde kazandıkları dolayısı ile yaşantıların cinsiyete göre farklılık göstermemesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algısının “Mesleki Kıdeme” göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre; kıdem bakımından öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur. Genel olarak öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri yüksektir. Bu açıdan tüm boyutların ortalamasına bakıldığında en yüksek ortalama (ort=4.08) 21 ve Üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülürken en düşük ortalama (ort=3.90) ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara aittir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet yıllarına göre az da olsa öz yeterlik inançlarının mesleğe yeni başlayan öğretmenler aleyhine farklılık göstermesinin özyeterliğin birikimle ilişkisi dikkate alındığında olağan bir sonuç olduğunu söylenebilir. Bu konuda Üstüner ve arkadaşları (2009), aslında öğretmen öz yeterlik inançlarının hizmet yıllarına göre farklılaşmadığını, mesleki kıdem arttıkça öz

yeterliklerin de artabileceğini ifade etmişlerdir. Aynı yönde bir başka sonuç mesleki deneyim sonucunda öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik düzeylerinin arttığını destekleyen Hoy ve Spero (2005)'nin araştırma sonuçlarıyla da bazı açılardan benzerlik göstermektedir. Bandura (1977, 1989, 1993)' özyeterlik kavramına temel oluşturan açıklamalarında güçlü bir öz yeterlilik inancının oluşumunun, kişinin doğrudan deneyimler yaşamalarıyla ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Genel olarak özyeterliğin mesleki kıdemden etkilenmediği yönünde ortaya çıkan bu sonuç; Koç, (2015), Ekici (2006), Ercan (2007), Korkut ve Babaoğlu'nun (2009) araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir.

Analiz sonuçları, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin “Mezun Olunan Okul Türü” açısından da farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle özyeterlik inancı, Özyeterlik Ölçeğinin Öğretim Stratejisi, Sınıf Yönetimi, Öğrenci Katılımı ve ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum araştırmada dikkate alınan mezun olunan okul türü olan Fen Edebiyat Fakültesi İle Eğitim Fakültesi arasında bir farkın bulunmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları bu yönüyle Koç, (2015) tarafından ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirme kaynaklarının farklı olmasına karşın anlamlı farklılık olmaması, öğretmenlerin hizmet içi süreçlerde geçirdikleri yaşantıların farklı olmamasının etkisi ile açıklanabilir.

Araştırma bulguları sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterlik algılarında “Okulun Öğretim Şekli” değişkenine göre “ikili öğretim” uygulanan okullarda çalışan öğretmenler aleyhine farklılık göstermektedir. Karşılaştırmada Özyeterlik Ölçeğinin Öğretim Stratejisi, Sınıf Yönetimi, Öğrenci Katılımı alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Her üç boyutta ve ölçeğin genelinde tam gün öğretim yapanların ortalaması ikili öğretim yapanlardan daha yüksektir. Bu durum ikili öğretim şeklinin sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Çünkü ikili öğretim şeklinde öğretim etkinliklerinin belirli bir süreç içerisine sıkıştırılması; okulda geçirilen zamanı, ders aralarını ve dersler arası geçiş için gerekli fiziki ve psikolojik hazırlık fırsatını sınırlamaktadır. Bu yönüyle yüksek temponun, öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik inançlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik algısının “Branş Dışı Derse Girip Girmeme” değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analizde anlamlı fark görülmemektedir. Genel ortalama düzeyi açısından yapılan analizde branş dışı derse girme durumunu “evet” olarak belirtenlerin ortalaması (ort=4.02) ile “hayır” diyenlerin ortalaması (ort=3.99) arasında anlamlı farklılık yoktur. Halbuki, branş dışı derslerin yeni alan yeterliği gerektireceği ve bu anlamda öğretmenlerin özyeterlik inançlarını olumsuz etkileyeceği düşünülebilir. Bu durum sosyal bilgiler konu alanının disiplinler arası olmasından dolayı öğretmenlerin farklı sosyal bilim alanlarına yabancı olmaması ile açıklanabilir. Aynı zamanda Türkiye’de branş dışı derse girmenin yaygın olmasından dolayı öğretmenlerin bu yöndeki deneyimlerinin özyeterlik algısını etkilemediği sonucu da çıkarılabilir. Alan yazında bu yönlü karşılaştırmayı gösteren herhangi bir veriye ulaşılamaması bulguları karşılaştırma imkânını ortadan kaldırmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik özyeterlik inançları “Haftalık Ders Yüğü” değişkenine göre hem genel hem de özyeterliğin alt boyutları bakımından farklılık göstermediği görülmektedir. Bu açıdan analiz sonuçları Teltik (2009)’in ulaştığı bulguları desteklemektedir. Haftalık ders yükünün az ya da çok olmasının özyeterlik algıları üzerinde etkili olmaması buna karşın öğretim şekline göre (ikili ya da tekli öğretim) farklılık olması, öğretmenlerin iş miktarından ziyade, bu iş için yeterli süre ile ilgili olduğunu düşündürmektedir.

5.1.2. Öğretime Yönelik Özgüven İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretime dönük özgüven düzeylerinin ortalaması (ort=4.23) yüksektir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özgüven düzeyini belirlemeye yönelik ölçek maddeleri arasında en yüksek ortalama (ort=4.45) değere sahip madde “Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum” olarak ifade edilen maddedir. Ortalamanın en düşük olduğu madde (ort=3.96) ise “Sınıf içi problemleri pedagojik ilkeler çerçevesinde çözebiliyorum” şeklinde ifade edilen maddedir. Bu yönüyle araştırma sonuçları genel olarak öğretmenlerin özgüven düzeylerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan özgüven düzeylerini belirlemeye yönelik maddeler arasında en düşük

ortalamanın sınıf içi öğretmen yeterlikleriyle ilgili olması öğretim becerilerine dikkat çekmesi bakımından araştırmanın önemini desteklemektedir.

Araştırma bulguları aynı zamanda öğretmenlerin özgüven (ort=4.23) düzeyleri ile özyeterlik (ort=4.01) düzeyleri arasında da bir paralelliğin olduğunu da göstermektedir. Birbiri ile ilişkili (Bandura 1997:11) iki psikolojik faktör olan bu değişkenlerin anlamlılık düzeylerinin yakın ve aynı yönde olması bu korelasyonu göstermesi bakımından da önemlidir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretime yönelik özgüven düzeylerinin (Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Mezun Olunan Okul Türü, Okulun Öğretim Şekli, Branş Dış Derse Girip Girmedigi ve Haftalık Ders Yüğü) demografik bağımsız değişkenler açısından değişip değişmediğini gösteren analiz sonuçlarından şu bulgulara ulaşılmıştır: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özgüven düzeyi “Cinsiyet” bakımından erkek (4.21) ve kadın (4.25) öğretmenler arasında belirgin bir fark yoktur. Bu yönüyle anlamlı bir ilişki sözkonusu değildir. “Mesleki Kıdem” bakımından ise öğretmenler arasında çok düşük düzeyde bir fark mevcuttur. Gruplar arasında en yüksek ortalama (ort=4.26) 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken, en düşük ortalama (ort=3.96) ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Bu durum göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretim yeterliklerini gerçekleştirecekleri yeterli deneyime sahip olmamalarına bağlanabilir. Çünkü öğretmen, mesleki anlamda kendini değerli (Bandura (1997:11) hissettirecek sosyal geribildirimlerden (Otacıoğlu (2008: 897) daha henüz yoksundur. Bu konuda Gül (2002)”ün öğretmen adayları ile öğretmenleri karşılaştırdığı araştırmada, öğretmen adaylarının özgüven düzeylerinin öğretmenlere göre daha düşük çıkması, mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin durumu ile ilgili yukarıdaki değerlendirmeyi desteklemektedir. “Mezun Olunan Okul Türü” açısından öğretmenlerin özgüven puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmekle birlikte değeri çok düşüktür. Bu nedenle aralarında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Diğer bir değişken olan “Okulun Öğretim Şekline” göre öğretmenlerin özgüven düzeyleri arasında “tam gün” öğretim lehine alt düzeyde farklılık gözlenmektedir. Bu durum özyeterlik algısında da görüldüğü gibi ikili öğretimin zaman kullanmayı sınırlandıran ve yeterli düzeyde dinlenmeye fırsat vermeyen yapısından kaynaklanabilir. Araştırma boyutunun diğer bağımsız değişkenleri olan “Branş Dışı Derse Girip

Girmeme” ve “Haftalık Ders Yüğü” bakımından öğretmenlerin özğüvenlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu duruma bağlı olarak sosyal bilgiler Öğretmenlerinin özğüveni gerek branş dışı derse girme gerekse haftalık ders sayısından etkilenmediği söylenebilir.

5.1.3. Okul İklim ve Desteği İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin “Okul İklim ve Desteğine” yönelik görüşlerinin betimsel analizinde ortalamanın (ort=3.83) yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu anlamda öğretim becerilerine yönelik okul iklim ve desteğialgılarının olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuç öğretmenlerin, sınıf içi öğretim becerilerine üzerinde okul iklimini ve desteğini yanlarında gördüklerini bu yönde pozitif bir bakıőa sahip olmadıklarını göstermektedir. Araştırma bu olumlu ilişki sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik dış değişken olan okul iklim ve desteğine yönelik okul iklimi ile ilgili düşünceleri “Katlıyorum” düzeyinde gerçekteőmiştir. Uygulanan ölçekte en yüksek ortalama (ort=4.02) “Okulumuzda öğretmenler arasında ders materyali paylaőtımı vardır” olarak ifade edilen maddeye aittir. En düşük ortalama (ort=3.48) ise “Okulumdaki tüm çalışanlar öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahiptir” olarak ifade edilen maddeye aittir. Bu madde öğretmenlerin okullarda çalışan tüm personelin eőgüdüüm içinde öğretim sürecinde yer alması yönündeki beklentilerini yansıtmadı bakımından dikkat çekicidir. Bu araştırma elde edilen bulguların aynı zamanda Demir (2008) ve Aka'nın (2014), yakın zamanda ulaőtıkları sonuçları desteklemesi, öğretmenlerin özyeterlik inancında en önemli dışsal faktör olan okul iklim ve desteğini olumlu algıladıkları anlamına gelir. Bu durum öğretmen genel yeterlik algısına öğretimin niteliğini bağlamında katkıda bulunacağı açıktır. Çünkü öğretmenlerin öğretimin sonuçlarını doğrudan etkileyen öğretim becerilerini kullanabilmeleri ve öğretim sürecinde karőtılaőabilecekleri engelleri aőabilmeleri için içsel faktörler bakımından güçlü olması kadar dışsal faktörlerden okul iklim ve desteğini de yanında hissetmesi gereklidir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim becerilerine yönelik Okul İklim ve Desteğinin “Cinsiyete” göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre; cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Araştırma

bulguları kadın (ort=3.81) ve erkek (ort=3.85) öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farklılığın bulunmadığı hem kadın hem de erkek öğretmenler okul iklim ve desteğini olumlu olarak algıladıklarını göstermektedir. Örgüt İklim ve Desteğine yönelik bulgular “Mesleki Kıdem” bakımından da öğretmenler arasında Okul İklim ve Desteğine Yönelik görüşlerin en yüksek ortalaması (ort=3.96) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük ortalama (ort=2.90) ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Bu durum genel olarak okul iklim ve desteğine yönelik olumlu bir ilişkiyi ifade ederken, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ile diğer gruplar arasında belirgin bir farkı göstermekte, mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin okul iklim ve desteğine yönelik daha yüksek bir beklentiye sahip olduklarını göstermektedir. Doğal olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin genel anlamda örgüt desteğine ihtiyaç duydukları gibi öğretim becerileri açısından da desteğe ihtiyaçları oldukları duydukları yani dış desteğe daha açık oldukları söylenebilir. Bu sonuç bu konuda Demir (2008), Aka (2014), Hoy ve Spero (2005) tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin Okul İklim ve Desteğine yönelik algılarının “Mezun Olunan Okul Türü”ne göre değişim değişmediği ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında; Okul iklim ve desteğine yönelik görüşlerin öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu konuda eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunlarının görüşleri olumludur ve farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin okul iklim ve desteğine yönelik algıları “Okulun Öğretim Şekli”ne göre farklılık göstermektedir (ort=4.21). Tam gün eğitim yapan okullardaki öğretmenlerin ortalaması (ort=3.94) ikili öğretim yapan okullardaki öğretmenlerin ortalamasından (ort=3.67) daha yüksektir. Bu sonuç tam gün öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlerin okul iklim ve desteğine karşı daha olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Diğer bir ifade ile ikili öğretim algılanan okul iklim ve desteğini düşürmektedir. Benzer şekilde Okul İklim ve Desteği puan ortalamalarında da anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Okul İklim ve Desteği algısı ile ilişkili öğretmenlerin kendi branşları dışında da derse girip girmemelerine yönelik bulgular değerlendirildiğinde; branş dışı derse girip girmeme durumu öğretmenlerin özyeterlik, özgüven, tutum değişkenlerinde olduğu gibi ve okul iklim ve desteği ile ilgili görüşlerini etkilememektedir. Bu sonuçtan öğretmenlerin branş dışı derslere girmeyi içsel değişkenlerde olduğu gibi dış faktörlere karşı da olumsuz algılamamaktadır. Diğer bir

değişken olan öğretmenlerin okul iklimi ile öğretmenlerin haftalık ders yükleri sayısı bakımından dağılımını incelediğimizde girilen ders saati açısından yapılan analizde de anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

5.1.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların genel ortalaması (ort=4.10) yüksektir. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki tutumlarında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik öğretmenlik mesleğine karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını hem öğretmenliği seçmiş olmaktan hem de öğretmenliği sürdürmekten memnun oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin verdiği cevapların dağılımının Tercih (ort=4.12) ve Doyum (ort=4.14) boyutlarında görüldüğü gibi her iki boyutta da birbirine yakın olması sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem seçimlerine hem de bu seçimlere bağlı öğretmenlik mesleğini sürdürmeye yönelik eğilimlerinin olumlu olduğunu gösterir. Çünkü öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde sürdürebilmek için mesleğin icrasını sağlayan davranışları yönlendiren duyguların olumlu olması beklenir (Bloom, 1998; Can, 2010; Coşkun, 2011; Divya, 2014). Bu yönüyle analiz sonuçlarında öğretmenlerin öğretim becerisini harekete geçirici ve yönlendirici olan psikolojik faktörlerden tutumların anlamlılık düzeyinin yüksek olması genel öğretmen niteliğinin yanında sosyal bilgiler alan öğretimi bakımından da önem taşımaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları “Katılıyorum” düzeyindedir. Tutum ölçeği maddelerinde en yüksek ortalama (ort=4.54) “İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretmek beni mutlu ediyor” olarak ifade edilen maddeye, en düşük ortalama ise (ort=3.58) “Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem” olarak ifade edilen maddeye aittir. Bu sonuç ilişki düzeyinin düşük olmasına rağmen diğer maddelerle karşılaştırıldığında ortalamanın altında kalan maddeye bağlı olarak öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve iş doyumunu gündeme getirmektedir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumunun “Cinsiyete” göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre; Öğretmenlerin

öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları genel ortalama puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu durum öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında, cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığını göstermektedir. Analiz sonuçları “Mesleki Kıdem” değişkenine göre bakıldığında ise, anlamlı olmamakla birlikte farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum genel ortalama puanlarında en yüksek ortalama (ort=4.21) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama (ort=3.92) ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Kağıtçıbaşı'nın (2006:120), tutumların deneyim (yaşantı), eğitim, gibi süreçlerle değişebildiğine işaret ettiği düşünülürse mevcut farklılık bu grubu oluşturan öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile açıklanabilir. Analiz sonuçları “Mezun Oldukları Okul Türü” ne göre değerlendirildiğinde; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında da mezun olunan okul türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak fen edebiyat fakültesi mezunlarının ortalaması (ort=4.24) eğitim fakültesinden mezun olanları ortalamasından (ort=4.10) daha yüksek olmakla birlikte ortaya çıkan farkın dikkate alınacak bir değer olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının genel ortalama puanları “Okulun Öğretim Şekli” açısından da anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak tam gün öğretim yapan okullardaki öğretmenlerin ikili öğretim yapılan okullardaki öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip olmaları açıklanabilir bir durum olduğu ve dikkate değer bir farkın olmamasından dolayı üzerinde durulmamıştır. Öğretmenlerin mesleki tutumlarını “Branş Dışı Derse Girip Girmeme” değişkenine göre ulaşılan bulguları ele aldığımızda; mesleki tutumun değişmediği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin tutumlarında farklılık yaratmamaktadır. Benzer durum “Haftalık Ders Yüğü” değişkeni açısından da geçerlidir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki tutumlarının ders yüküne göre farklılaşmadığını göstermektedir.

5.1.5. Korelasyon ve Yol Analizi Sonuçları

Korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin sınıf içi öğretim stratejilerine dayalı özyeterlik algılarının sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejisi boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki doğmuştur. Özyeterlik algılarının boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin bulunması bu boyutlar arasındaki faktör yapılarının birbirini destekliyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Uygun

bir öğretim stratejisi uygulamak aynı zamanda sınıf yönetimi boyutunda daha demokratik öğrenci katılımını destekleyici yönde bir yönetim anlayışı çıktığı söylenebilir. Öğrenci merkezli bir öğretim stratejisinin uygulandığı durumlarda sınıf yönetimi ve uygulanan öğretim stratejilerinin öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını destekleyecektir. Öğretmen merkezli bir öğretim anlayışının uygulandığı durumlarda daha az demokratik bir sınıf yönetim anlayışının öğretmen merkezli öğretim stratejisi ve yöntemlerinin uygulanmaya konması daha olası bir durumdur. Bu anlayış çerçevesinde öğrencilerin sınıf ortamında daha pasif öğretmenin ise daha aktif olacağı ve öğrenme sürecine öğrencilerin daha az katılımı sağlanacağı açıktır (Tezci, Erdener, Atıcı, 2016b; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Sınıf içi öğretim becerilerine ilişkin özyeterlik algılarının öğretim stratejisi boyutuyla en yüksek ilişki özgüven ile özyeterlik algısı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Bunu ikinci sırada okul iklim ve desteği üçüncü sırada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum izlemektedir. Öğretmenlerin özgüven düzeyleri arttıkça ve algılanan okul iklim ve desteğinin düzeyi ile tutum arttığında daha öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin sergileneceği söylenebilir. Özyeterlik algısının sınıf yönetim boyutu ile en yüksek ilişki yine özgüven iledir. Bunu tutum ve üçüncü sırada da okul iklim ve desteği izlemektedir. Özyeterlik algısının öğrenci katılımı boyutunda da en yüksek ilişki yine özgüvenledir. İkinci sırada okul iklim ve desteği üçüncü sırada tutum izlemiştir. Öğretmenlerin daha demokratik bir sınıf yönetimi anlayışı sergilemesi ve öğrenci katılımını sağlayacak uygulamalara yer vermesinde algılanan okul iklimi ve desteğinin, özgüven algısının ve tutumun ilişkili olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir.

Yol analizi sonucunda özyeterlik algısının öğretim stratejisi boyutunu yordayan en önemli değişkenin tutum olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları arttıkça öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenci merkezli öğretim stratejilerine yer verebilecekleri söylenebilir. Öğretmenler mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirdikçe sınıf içerisinde öğretim stratejileri uygulama noktasında özyeterlik algıları da artmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu literatürde yer alan kuramsal ve ampirik araştırmaları (Kağıtçıbaşı, 2006; Demir, 2004; Çeliköz ve Çetin 2004) destekler niteliktedir. Özyeterlik algısını etkileyen bir diğer değişken ise algılanan okul iklimi ve desteğidir. Öğretmenler kurumlarında destekleyici bir ortam ve bu yönde bir kültür oluştuğunu algıladıkları durumda daha öğrenci merkezli öğretim stratejileri

uygulayacakları söylenebilir. Bazı araştırmaların sonuçları (Tezci, 2011a, 2011b; Demir, 2008; Guenert, S., 2005) öğretmenlerin pozitif yönde güçlü bir okul iklimi ve desteği algıladıklarında daha öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına yer verdiklerini göstermektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın sonucu alan yazındaki araştırmaları destekler mahiyettedir. Okul yönetiminin kısıtlayıcı olmak yerine destekleyici ve kolaylaştırıcı bir yönetim anlayışı sergilemesi, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu araç-gereç ve ortamlar hazırlaması ayrıca öğretmenler arasında yarışma yerine işbirliğini temele alan bir kültürün gelişmesi algılan okul iklimi ve desteğini olumlu yönde etkileyecektir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algılamalarına katkı sağlayacaktır (Yıldırım, 2001). Bu yönüyle özyeterlik algısı yüksek öğretmenlerin uygulamada daha yüksek performans göstermeleri olasıdır. Çünkü bazı araştırmalar (Bandura, 1989;Ormrod, 1999: 134;Woolfolk ve Hoy, 1990: 202-204) özyeterlik algısının performansı ve başarıyı etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan öğretim stratejilerini yönelik uygulamaya koyması bu stratejileri bilmek kadar kendilerine inanmaları ve güvenmeleri de o derece önemlidir. Bunun gelişmesinde de dışsal etkenleri (okul iklimi ve desteği gibi) destekleyici olması gerektiği söylenebilir.

Özyeterlik algısının sınıf yönetimi boyutunda en yüksek yordayıcı değişken özyeterlik algısının strateji boyutudur. Öğrenciyi merkeze alan bir öğretim stratejisinin uygulanması daha demokratik bir sınıf yönetim anlayışını ortaya konulmasına yönelik özyeterlik algısının gelişmesine katkı sağlamaktadır. İkinci yüksek yordayıcı değişken ise tutumdur. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları arttığında sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algısının olumlu yönde geliştiği söylenebilir. Fiziksel ortamın düzenlenmesi, öğretmenin model olması, zaman yönetimi ve etkili iletişim davranışlarının sergilenmesi gibi (Başar, 1994; Celep, 2014) sınıf yönetim boyutları dikkate alındığında hem öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin hem de tutumun yordayıcı olması kuramsal temellerle uyumludur (Taşpınar, 2014;Baştepe, 2009). Tezci ve Erdener'in (2017) yaptıkları bir araştırmada öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımları ile sınıf yönetim profilleri arasında ilişki belirlemişlerdir. Öğrenciyi merkeze alan öğretim yaklaşımı benimseyen öğretmen adaylarının daha demokratik bir sınıf yönetim profiline sahip olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğrenci merkezli öğretim stratejileri katılımcı ve demokratik bir sınıf yönetim anlayışının sergilenmesini

katkı sağlayacaktır. Diğer taraftan mesleğini seven mesleğin gerektirdiği davranışları sergileme yönünde anlayış geliştiren öğretmenlerin sınıf içerisinde sorun odaklı bir yaklaşım yerine hem gelişimsel hem de bütünsel anlayışın gerektirdiği davranışlar sergileme yönünde çaba sarfedeceklerdir (Ada ve Akan, 2010; Kümüş, 1998).

Öğretmenlerin sınıf içi öğretim becerilerine yönelik özyeterlik öğrenci katılım boyutunu yordayan en önemli değişkenlerin sırasıyla; öğretim stratejisi, sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve algılanan okul iklimi ve desteği olduğu belirlenmiştir. Hem strateji hem de sınıf yönetimi boyutlarının öğrenci merkezli olduğu durumlarda öğrenci katılımını sağlamaya yönelik özyeterlik algısını arttırdığı söylenebilir. Özyeterlik algısının bu alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olması öğrenci katılımını yordama boyutunda daha etkili olmasına neden olmuştur. Öğrencilerini öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalarına yönelik uygulamaların temelinde öğrenciyi merkeze alan öğretim stratejileri ile bütünsel ve gelişimsel yaklaşımına dayalı sınıf yönetim anlayışının sergilenmesini gerektirdiği söylenebilir. Mesleğe yönelik olumlu tutum arttıkça ve algılanan okul iklimi ve desteği yükseldikçe öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında öğrenci katılımını sağlamaya yönelik özyeterlik algılarının arttığı gözlenmiştir. Mesleğini seven öğretmenleri mesleğin gerektirdiği davranışları sınıf içerisinde sergilemeye yönelik kendilerini yeterli görme düzeylerinin de artacağı söylenebilir (Henson, 2001; Küçükıılmaz ve Duban, 2006; Plourde, 2001) Benzer şekilde öğretmenler okulda hem yönetsel boyutta hem de öğretmenler arası ilişki boyutunda destekleyici nitelikte bir kültür ortamı hissettiklerinde daha öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına dolayısıyla öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlayacak eylemler geliştirmesi olası bir durumdur.

Araştırmada özgüven'in özyeterlik algısı boyutlarının hiçbirini doğrudan yordamadığı belirlenmiştir. Bunun nedenlerinin başında diğer değişkenler arasındaki korelasyonun daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte özgüvenin özyeterlik algılarının boyutları üzerindeki toplam etkileri yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Bu durumda özgüvenin özyeterlik algısı üzerinde değişkenlerle birlikte gözönüne alınabilecek önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Söz konusu sonuç Pajares (2005: 361), tarafından da desteklenmektedir. Diğer taraftan tutumun özyeterlik

algısının boyutları (strateji, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı) üzerindeki hem dolaylı hem de toplam etkilerinin yordama gücü yüksektir. Benzer şekilde okul iklim ve desteğinin de dolaylı ve toplam etkileri yüksek ve anlamlıdır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde hem özgüvenin hem de okul iklim ve desteğinin etkisi pozitif ve yüksektir. Özellikle özgüven, okul iklim ve desteğine göre daha yüksek yordama gücüne sahiptir. Çünkü bir mesleğe yönelik tutum ve algılar, mesleki yeterlilik algılarını ve meslekteki başarıları etkilemektedir (Terzi ve Tezci, 2007; Şahin ve Yavuz, 2005).

Okul iklim ve desteği özgüven düzeyini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Destekleyici bir öğrenme ve öğretme ortamının öğretmenlerin kendilerini öğretim becerileri konusunda daha yüksek özgüven geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Kıran, 2005). Çünkü her insan gibi öğretmenler de sosyal bir varlık olarak içinde yaşadığı çevrenin engelleyici ya da destekleyici etkisine açıktır. Bu yönüyle öğretmen öğretim etkinliklerinde diğer çalışanlarla birlikte ortak amaçlar taşıdığını ve bu amaçların okulda bulunan diğer çalışanlar tarafından da paylaşıldığını hissettiğinde hem kendi duygularına hem de başkalarına yönelik yapabileceklerine dair inancı artacaktır. Bu yönüyle öğretmenlerin genel özgüven algılarında okul iklim ve desteği ve bu iklimi oluşturan yapının elamanlarının ortak davranışlarından doğan güven duygusunun öğretmen etkililiği ile yakından ilişkili olduğu görülür.

Araştırmada test edilmek istenen model kısmen de olsa desteklenmiştir. Uyum indeksleri mükemmel düzeydedir. Özgüven değişkeninin dışında tüm değişkenler arasında çizilen yollar anlamlı ve pozitifdir. Özgüven doğrudan olmasa da dolaylı ve toplam etkileri anlamlı ve yüksektir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim becerilerine yönelik özyeterlilik algılarının geliştirilmesinde olumlu bir okul iklimi ve desteği, mesleğe yönelik yüksek düzeyde tutum ve yüksek özgüvenin etkilerinin göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılan öneriler iki kısımda sunulmuştur. Birinci kısımda araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen

önerilere verilirken, ikinci kısımda ise yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler ele alınmıştır.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin sınıf içi öğretim özyeterlik algılarının geliştirilmesinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, okul iklim ve desteği ve öğretime yönelik özgüven gibi değişkenlerin düzeylerinin artırılması yararlı olacaktır. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri arttıkça daha etkili öğrenme ve öğretme sürecinin oluşacağı söylenebilir. Bu nedenle öğretmen niteliliğinin yükseltilmesine yönelik alınacak önlemlerde sözkonusu değişkenlerin öğretmenlerin yeterlik algısı üzerindeki etkisi dikkate alınmalıdır.

2. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin yüksek olması öğretimin niteliğinin artırılmasında temel değişken olan öğretmenler açısından olumlu bir durumdur. Ancak öğretmenlerin yeterlik algılarının yüksek olmasına rağmen öğretim çıktılarının niteliğinin buna paralel olmaması sınıf içi öğretim becerilerini gündeme getirmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öğretim becerileri boyutundaki yeterliklerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır.

3. Araştırma sonuçlarının öğretim becerilerinin önemini desteklemesi belirlenen öğrenci yeterliklerinin kazanıma dönüştürülebilmesi için öğretmenlerin yetişme aşamasından başlayarak sınıf içi öğretim becerilerine yönelik uygulamalara daha çok önem verilmeli bu anlamda lisans programları gözden geçirilerek öğretim uygulamalarına daha çok yer verilmelidir. Bu konuda görev başındaki öğretmenlere ise sınıf içi öğretime yönelik düzenli geliştirici programlar düzenlenmelidir.

4. Öğretim becerilerini etkileyen faktörlerin tümünde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin düzeylerinin diğerlerinden düşük olması stajyerlik sürecinde ve mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlere daha uzun süreli ve yakından destek verilmesi gerektiğini göstermektedir.

5. Öğretmenliğin temel göstergesi sınıf içi öğretim becerileridir. Bu yüzden belirlenen öğretmen yeterlik alanlarına bağlı beceriler daha somut bir şekilde uygulama

örnekleri ile birlikte kazanıma dönüştürülerek öğretmenlere programın uygulanmasında yol gösterecek şekilde hem alan araştırmacıları tarafından hem de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından daha geniş kılavuz kaynaklar hazırlanabilir.

6. İkili öğretimden kaynaklanan zaman baskısı ve dersler arasında yeterince dinlenememe durumu, öğretmenlerin özyeterlik, özgüven ve okul iklim ve desteği düzeylerini düşürmektedir. Bu sebeple ikili öğretimi kaldırma yönündeki çabalar hızla sonuçlanmalıdır.

7. Öğretmenler öğretim becerilerini etkileyen psikolojik faktörler yanında sınıf içi öğretim becerilerini sınırlayan örgütsel destek, ortam, materyal gibi dış faktörler bakımından da daha etkin desteklenmelidir.

8. Araştırma sonuçları öğretim becerileri bağlamında özyeterlik algısının önemini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlik alanları içerisinde daha özel yeterlikler gerektiren Sosyal Bilgilerin önemini ortaya koymaktadır. Bu yüzden öğrenme ve deneyimlerle yakından ilişkili olan özyeterlik inancının geliştirilmesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin alan öğretim becerileri diğer alanlardan daha hızlı güncellenerek bunların öğretilmesine yönelik kurs, seminer gibi yüzyüze eğitim faaliyetleri ve yayınlar da artırılabilir.

5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada okul iklim ve desteği ile, tutum ve özgüven değişkenlerinin özyeterlik algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Farklı değişkenleri ele alan (bilgi düzeyi, motivasyon vb) araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

2. Bu araştırma Sosyal bilgiler Öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Farklı branşlarda öğretmenler ile de araştırmaların yürütülmesi ve modelin test edilmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

3. Bu yöndeki araştırmalar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen yeni yeterliklerin uygulanabilmesi ve öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin belirlenmesine geribildirim sağlayacaktır. Bu yüzden öğretmenlerin öğretim becerilerini etkileyen yeni

yeterliklere yönelik psikolojik değişkenlerin düzeylerinin bilimsel verilerle ortaya konması hem alanyazına hem de karar vericilere yol gösterebilir.

4. Bu araştırma sınıf içi öğretim becerileri üzerinde etkisi olan temel faktörler üzerine yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi öğretim becerilerinin geliştirilmesi için doğrudan sınıf içi öğretim davranışları ile ilgili araştırmaların yapılması öğretimin niteliğine doğrudan katkıda bulunabilir.

5. Bu araştırmada ele alınan değişkenler dışında öğretim becerilerini etkileyen farklı değişkenlerin birbiri üzerindeki etkisini ortaya koyacak araştırmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Bu nedenle farklı faktörlerin aralarındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar alan yazına ve uygulamalara katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş. ve Akan, D. (2010). Değişim Sürecinde Etkili Okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (16), 343-373.
- Airasian, P.W. and Gay, L.R. (2003). *Educational Research: Competencies for analysis and application*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Aka, F. N. (2014). *Okul İklimi ile Öğretmen Öz Yeterliliği İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akinoğlu, O. (2007). Öğretim Kuram ve Modelleri. Şeref Tan (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen İle İlgili Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2),1.
- Alderman, M.K. (1999). *Motivation For Achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Editör), *Handbook of Social Psychology*. Worcester, Mass.: Clark University Press. 65-80
- Altıntaş, E. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Özgüven*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Amos, N. and Chessemann, R.H. (1996). *Provisional Teacher*, Missisipi Teaching Competencies and İndicators, Ed. 35331.USA
- Anderson, W.L. (1989). *Attention, Task and Time The Effective Teacher: Study guides and readings*. L.W. Anderson and McGraw (Edt). New York: Hill Book Company.
- Arı, R. (2010). *Eğitim Psikolojisi* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Arkonaç, A.S. (2001). *Sosyal Psikoloji* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayım.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Turkish Studies*. 11 (19), 63-80.

- Ashton, P. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P.T. ve Webb, R.B. (1986). *Making a Difference: Teachers` Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Aslan, O. ve Uluçınar-Sağır, Ş. (2008). “Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Bilimsel Tutumlarının, Özyeterlik İnanç Düzeylerinin ve Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi”. 8th International Educational Technology Conference, s. 946. (6-8 Mayıs 2008). Eskişehir
- Aslantaş H.İ. (2012). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretim Becerilerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 67-90.
- Ata, B. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, C. Öztürk (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*, Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.71-83.
- Atay, D. (2007). Beginning Teacher Efficacy and the Practicum in an EFL context. *Teacher Development*. 11, 2, 203–219.
- Atwood, V.A. (1989). *Elementary School Social Studies: Research As a Guide to Practice*. Washington, NCSS Publications.
- Avalos, B. (2000). Policies For Teacher in Developing Countries. *International Journal of Educational Research*, 33, 451-452.
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Aytaç, S. (2003). Çalışma Psikolojisi Alanında Yeni Bir Yaklaşım: Örgütsel Sağlık. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5 (2), 2-5.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeylerine Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 299-313
- Bacanlı, H. (2005). *Eğitim Psikolojisi* (24.Baskı). Ankara, Nobel Yayıncılık.

- Balcı, A. (1997). *Türkiye’de Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Okul Kavramları: Metaforik Bir Çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin Sosyal Statüsü ve Ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6),121-128
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı-Bucak, E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: Yönetimde ast-üst ilişkileri, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,7, 43-51
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, Psychological Review, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy Mechanism in Human Agency*, American Psychologist, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed), *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press. 4, 71–81.
- Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press. 1–45
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barr, R.D., Barth, S. L. and Shermis, S. S. (1981). *Defining the Social Studies*. Bulletin 51. Washington DC, National Council for the Social Studies (NCSS).
- Başar, H. (1994). Sınıf Yönetimi, Ankara: PEGEM Yayınları.
- Baştepe, İ. (2009). *Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci Ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 8 (29)- (076-083). www.esosder.org (21.12.2013 tarihinde erişilmiştir).

- Baylor, L.A. and Donn, R. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale and perceived student learning in technology-Using Classrooms? *Computers ve Education*, 39 (4), 395–414
- Beane, J.A., Toepfer, C. F. and Alessi, S. J. (1986). *Curriculum Planning and Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul İklimi İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (13), 1-13.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bergren, D.A. (2014). *The Impact Of School Climate On Student Achievement İn The Middle Schools Of The Commonwealth Of Virginia: A Quantitative Analysis Of Existing Data*. Master Thesis, The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, Virginia, USA.
- Berliner, D.C. (1987). *Simple Views of Effective Teaching and a Simple Theory of Classroom*. İn Berliner D.C ve Rosenshine, B.V. (Ed.), New York : Random House Inc.
- Berliner, D.C. and Cohen, L.S. (1971). Trait-treatment Interactions and Learning. İn F. N. Kerlinger (ed.), *Review of Research in Education*, Itasca: Random House Inc.p 275-255
- Bilgin, N. (2013). Tutumlar. Nuri Bilgin (editör), *Sosyal Psikoloji*. Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir
- Bircan, İ. (2003). Eğitimde Yeni Yönelimler Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları. *VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Bildirileri Kitabı*, s. 44-47. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas
- Bıkmaz, H.F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 31(161), 172-180
- Bloom, B.S. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev. D. Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Book, C.L and Freeman, D.J. (1986). Differences İn Entrery Characteristic of Elementary and Secondary Teacher Candidates. *Journal Of Teacher Education*. 37(2),35-55.
- Borg, W.R. (1972). The Minicourse as a Vehicle for Changing Teacher Behavior. *Journal of Educational Psychology*. 63, 572-579.
- Borophy, J. (1999). *Generic Aspects of Effective Learning*. Lausanne, IBE Publications.

- Boudourides, M.A. (1998). Constructivism and Education. <http://www.math.upatras.gr/~mboudour/articles/constr.html> (28.03. 2006 tarihinde erişilmiştir).
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., and Larivee, S. (1991). Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance Among Junior and Senior High-School Students. *International Journal of Behavioral Development*.14, 153–164.
- Bozdoğan, Z. (2004). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Brophy, J. (1983). Classroom Organization and Management. *The Elementary School Journal*. 83, 265-85.
- Brophy, J. (1992). *Planning and Managing Learning Tasks and Activities: Advances in Research on Teaching*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Brophy, J. and Good, T. (1986b). Teacher-Effects Results. *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan.
- Brophy, J. E. and Good, T. L. (1986a). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. pp. 328-375.
- Brown, J.S., Collins, A. and Duguid, P. (1989). Situated Cognition And the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–41.
- Bruner, J.S (1961). The Act of Discovery. *Harvard Education Review*, 31(1), 21–32
- Bucak, E.B. (2011). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(7), 49-60.
- Buluç B., Şenel, T. (2016). İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12
- Bütünkuş, B. (2005). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. (1985). *Öğretmen Yetiştirme Probleminin Dünü, Bugünü ve Geleceği Hakkında Düşünceler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G. ve Çokluk, O. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Capel, S., Leask, M. And Turner, T. (1995). *Learning to Teach in the Secondary School ‘ A Comparison to School Experience*. London & New York: Roudledge.

- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. and Robinson, W. (2004) *Assessing Teacher Effectiveness: Developing a Differentiated Model*. London: Routledge Falmer.
- Campbell, J., Dunnette, M.D., Lawler, E.E. and Weick, K.E. (1970). *Managerial Behavior, Performance and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Can, G. (1987). Öğretmenlik Meslek Anlayışı Üzerine Bir Araştırma (Ankara Okullarında). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 159-170.
- Cantrell, P., Young, S. and Moore, A. (2003). Factors Affecting Science Teaching Efficacy of Preservice Elementary Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14, 177-92
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P.S. (2006). Teachers' Self-efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A study at the School Level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Castells, M. (2013). *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür* (Çev.E.Kılıç). Cilt1, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Cattell, R.B. (1978). *The Scientific Use of Factor Analysis*. New York: Plenum.
- Celep, C. (2014). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Chambers, S., Henson, R. and Sienty, S. (2001). *Personality Types and Teaching Efficacy as Predictors of Classroom Control Orientation in Beginning Teachers*. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association.
- Charles, C.M. (1985). *Building Classroom Discipline* (2d Edition). New York: Longman
- Clark L.H. and Starr, İ.S. (1986). *Secondary and Middle School Teaching Methods* (5th Edition). New York: Macmillan.
- Clark, D., Linda L. and Terry A. (1984). Effective Schools and School Improvement : A Comparative Analysis of Two Lines of Inquiry. *Educational Administration Quarterly (EAQ)*, 20(3), 41-68.
- Clark, C.M. (1979), Skills, Strategies, and Style in Teaching: Teacher Education and Special Education. *The Journal of the Teacher Education*. 2, 35-36
- Cleaf, V. and David W. (1991), *Action in Elementary Social Studies*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. and Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy. *Teacher Education and Practice*. Teachers College Record, 111, 180-213.

- Collie, R.J., Shapka, J.D. and Perry, N.E. (2012). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 189-210.
- Cooley, R.L. (2002). *A Case Study of Teacher Attitudes Towards Their States Social Studies Standards and Assessments*. Doctoral Dissertation, Kansas State University. Dissertation Abstracts International, 63/12, 3076081.
- Cooper, J.M. (1986). *Classroom Teaching Skills* (3d Edition). Lexington: Nelson Education
- Coopersmith, S. (1967). *Self-Esteem Theory*. Self-Esteem Institute. San Francisco: Freeman.
- Costello, A.B. ve Osborne, J.W. (2005). Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Coşkun, N. ve Samancı, O. (2011). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Sosyal Beceri Düzeyi ile Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 32-41
- Cramer, R.J., Neal, T. and Brodsky, S.L. (2009). Self-efficacy and Confidence: Theoretical Distinctions and Implications For trial Consultation. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(4), 319.
- Cruickshank, D.L., Bainer, D.L. and Metcalf, K.K (1995). *The Act of Teaching*. New York, McGraw-Hill.
- Cruickshank, D.L., Bainer, D.L. and Metcalf, K.K. (1999). *The Act of Teaching* (2nd Edition). Boston: McGraw-Hill.
- Cüre, F. ve Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Uygulama Başarıları ve BİT'e Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 41-53.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi (SCS). *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The Development and Validation of a Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (162), 160-167.

- Çetin, G. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Dalton, J. and Smith, D. (1986). Extending Children's Special Abilities—Strategies for Primary Classrooms. Web: <http://www.teachers.ash.org.au/researchskills/Question.htm>. (12.10.2017 tarihinde erişilmiştir).
- Dardig C.J. (1978). Learning by Doing: Developing Teaching Skills, *Journal of Teacher Education*, 29(6), 72-73
- Darling-Hammond, L. (1992). Teacher Professionalism. In: M.C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed). New York: Macmillan. pp.1359-1366
- Davidson, J.E. ve Sternberg, R.J. (2003). *The Psychology of Problem Solving*. New York: Cambridge University Press.
- Değer, M. (2011). Sosyal Öğrenme Kuramı, G. Yıldırım (Editör), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 469-506.
- Demir, M.K. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 14, 162-170.
- Demir, A. (2008). Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ile Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (2005). *Sosyal Bilimler Sözlüğü* (6.Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Demirci, Ö. (1993). *Genel Öğretim Metodları*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Program Gelistirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Altun, E. (2009). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.

- Dempo, M. and Gibson, S. (1985). Teacher's Sense of Efficacy: an Improvement Factor in School Improvement, *The Elementary School Journal*, 86 (2), 173- 184.
- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Department for Education (DfEE), (2013). Teachers' Standards. Online: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/208682/Teachers__Standards_2013.pdf (17.10.2015 tarihinde erişilmiştir)
- Dikici, A. ve Sağnak, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının ve Yeterliklerinin İncelenmesi. *New World Sciences Academy*, 6(1), 871-883.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamaları, Özyeterlik Düzeyleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları
- Dipasupil, S.R., Ham, J.H. and Min, H.J. (2015). Relationship Between Teachers Level of Job Satisfaction and Self-efficacy: A Comparative Study Between Korean and Non-Korean Perspectives. *Indian Journal of Science and Technology*, 8 (24),97-113
- Divya, C. (2014). Attitude of Teachers Towards Their Profession and Administration. *The Criterion: An International Journal in English*, 5(4), 69-74.
- Doğan, B. (2007). *Örgüt Kültürü* (1.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Doğan, C. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 193-203.
- Doğanay, A. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Öğretimi, Cemil Öztürk (Editör). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi. 225-256.
- Duman, B. ve İkiel, C. (2002). Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 245-262.
- Dunkin, M.J. and Biddle, B.J. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dunne, R. and Wragg, E.C. (1994). *Effective Teaching*. London: Routledge.
- Durmuşoğlu, M.C., Yanık, C., ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86

- Eacute, J. and Esteve, M. (2000). The Transformation of the Teachers Role at the End of the Twentieth Century: New Challenges for the Future. *Educational Review*. 52(2), 197-209.
- Eggen, P. and Kauchak, D. (1992). *Educational Psychology: Classroom Connections*. New York: Macmillan.
- Ehrenberg, S.S. (1991). Concept Development. In A. Costa (Ed), *Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking*. Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, 290-294.
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, (24), 87-96.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (2004). *Eğitime Bakış: OECD Göstergeleri*, <http://www.oecd.org/dataoecd/31/12/29881567.pdf>. (10. 04. 2011 tarihinde erişilmiştir).
- Ellis, A.K. (1995). *Teaching and Learning Elementary Social Studies* (Fifth Edition). Prentice Hall/Allyn & Bacon, 200 Old Tappan Rd., Old Tappan, NJ 07675; toll-free. <https://eric.ed.gov/?id=ED418001> (10.11.2016 tarihinde erişilmiştir).
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri ile Fen Bilgisi Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması. (Uşak ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertmer P.A. ve Newby, T.J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72
- Europa Union (AB), (2011). *Turkey 2010 Progress Report*. Web: http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2010/package/tr_rapport_2010_en.pdf. (23 Mart 2012 tarihinde erişilmiştir).
- European Commision (Directorate - General for Education and Culture), (2010). *The Profession of Teacher Educator in Europe*. Iceland. <http://ec.europa.eu>. (11.07.2015 tarihinde erişilmiştir).
- European Commission (2013). *Key Data on teachers and school leaders in Europe*. Eurydice Report. (<http://ec.europa.eu>) (06.06.2015 tarihinde erişilmiştir).
- European Parliament(EU), (2008). European Parliament Resolution of 23 September 2008 on *Improving Quality of Teacher Education*, (2008/2068(INI)).

- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C. and Strahan, E.J. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Farokhi E. (1987). Teaching Skills of Teacher Education Graduates. *Journal of Teacher Education*. 38(37),121-133,
- Feltz, D. (1988). Self-Confidence and Sports Performance. *Exercise and Sport Science Reviews*, 16, 423-457.
- Ferreros, M.L. (2011). *Sarı Bana Anne: Çocukluk ve İlk Gençlik Çağında Özgüvenin Gelişimi* (Çev. D. D. Köseoğlu). İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Fındıkçı, İ. (1998). Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen. *Bilgi Toplum, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı (TDAV)*,1, 83-93
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Fitch. G. (1970). Effects of Self-Esteem, Perceived Performance and Choice on Causal Attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 311 -315.
- Fitts. W. (1965). *The Self Concept and Performance: Counselor Recordings and Tests*, Nashville: Tenn.
- Fives, H. ve Buehl, M.M. (2014). Exploring Differences in Practicing Teachers' Valuing of Pedagogical Knowledge Based on Teaching Ability Beliefs. *Journal of Teacher Education*,65(5) 435–448. doi: 10.1177/0022487114541813
- Franken, R.E. (1988). *Human motivation* (Second Ed.), Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company
- Fraser, B.J. (1981). Development of Short Forms of Several Classroom Climate Instruments to Assess and Improve Classroom Psychosocial Environment, *Journal of Educational Measurement*, 19, 221-227.
- Fraser, B.J. ve Butts, W.L. (1982) Relationship Between Perceived Levels of Classroom Individualization and Science-Related Attitudes. *Journal of Research in Science Teaching*, 19, 143-154.
- Freeman, E. ve Levstik, L. (1988). Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies Curriculum. *Elementary School Journal*, 88 (14), 329-337.
- Gagne, R. M. (1988a). Mastery Learning and Instructional Design. *Performance Improvement Quarterly*, 1 (1), 7-18.
- Gagne, R.M., Briggs, L.J. and Wager W.W. (1988b). *Principles of Instructional Design*.<https://www.hcs64.com/files/Principles%20of%20instructional%20design.pdf>, (11.12.2017 tarihinde erişilmiştir) .

- Gibson, S. and Dembo, M.H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Gliessman D.H., Pugh C.R. ve D.E. Dowden (1988). Variables Influencing the Acquisition of a Generic Teaching Skill. *Review of Educational Research*. Spring 1988, 58, 25-46
- Gliessman, D.H. (1984). Changing Teaching Performance. In L. Katz & J. Raths (Eds.), *Advances in teacher Education: I*, Norwood: NJ: Ablex, pp 95-111.
- Gliessman, D. H. (1987). Changing Complex Teaching Skills. *Journal of Education for Teaching*, 13, 267-275.
- Gliessman, D.H. ve Pugh, R.C. (1981). Developing Teaching Skills Through Understanding. *Action in Teacher Education*, 3, 11-18.
- Goddard, R.G., Hoy, W.K. ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy: Theoretical Development, Empirical Evidence and Future Directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Good, T. and Brophy, J. (1986). School Effects. In Wittrock, M.C.(ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan, pp 570-602
- Good, T. and Brophy, J. (2000). *Looking in Classrooms* (8th ed.). New York: Longman
- Goodman, S.A. and Syvanteck, D.J. (1999). Person-Organization Fit and Contextual Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 254-275.
- Gökçe, E. (1997) Eğitim Programının Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı* (27 Ağustos-2 Eylül 1995), s.204-216, Ankara /Türkiye
- Gömleksiz, M.N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Gömleksiz, M.N. ve Serhatoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 8 (7), 201-221.
- Grant, J. (1998). Does Integrating Technology in to Curriculum Increase Student Learning? ED431006. Pp 2-27, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431006.pdf> (18.05.2010 tarihinde erişilmiştir).
- Gresham, D.E. (2001). *The Relationships Between Teacher Self Efficacy Beliefs, Teacher Job Satisfaction, Socioeconomic Status and Student Academic Success*. The College of William and Mary in Virginia, (Unpublished Doctoral Dissertation). USA
- Guenert, S. (2005). Correlations of Collaborative School Cultures With Student Achievement. *NASSP Bulletin*, 89 (645), 43-55.

- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3-4), 381-391.
- Gül, G. (2002). *İkögretim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Güneyli, A. ve Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish Prospective Teachers' Attitudes Towards Teaching Profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 313-319.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar Özyeterliği Algısı İle Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Gürkan, T. (2001). Öğretmenin Nitelikleri ve Görevleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. E. Sözer (Editör), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaarslan, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy. Education Sciences*, 5(3), 1395-1404.
- Gürol, M. (2002). Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 127-141.
- Halawah, I. (2005). The Relationship Between Effective Communication of High School Principal and School Climate. *Education*, 126(2), 334-346.
- Halis, M. ve Uğurlu, Ö.Y. (2008). Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10 (2), 101-122
- Hambly, K. (2013). *Özgüven* (Çev. B. Bıçakçı). İstanbul: Rota Yayınları.
- Hammond, L.D and Cobb, V.L. (1996). The Changing Context of Teacher Education. In F. B.Murray (Ed). *Teachers Educator's Handbook*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 40-53.
- Harris, A. (1999). *Teaching and Learning in the Effective School*. Aldershot: Ashgate.
- Haynes, N.M., Emmons, C. and Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (3), 321-329.
- Hellriegel, D. And Slocum, J.W. (1974). Organizational Climate: Measures, Research and Contingencies. *Acad Manage*, 17(2), 255-280.

- Henson, R.K. (2001). The Effects of Participation in Teacher Research on Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836.
- Hickman, M.W. (1999). *The International Social Studies Project: Teachers' Perceptions of The Impact of Materials and Training on Teacher Self-Efficacy, Teaching Behaviors, and Student Performance*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of North Carolina, USA
- Hollingsworth, P. ve Hoover, K.H. (1991). *Elementary Teaching Methods* (Çeviren T. Gürkan, E. Gökçe, D. Güler). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Hoy, A.W. ve Spero R.B. (2005). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Hoy, W. (2003). School climate. In J.W. Guthrie (Ed.). *Encyclopedia of Education*. New York, Thompson Gate.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, uygulama ve araştırma*, S. Turan (Editör). Ankara: Nobel Yayın.
- Ilgaz, H. ve Usluel, Y. (2011). Öğretim Sürecine Bit Entegrasyonu Açısından ; Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Journal of Educational Sciences ve Practices*, 10(19), 87-106.
- İhtiyaroğlu, N. ve Demirbolat, A. O. (2016). Analysis of Relationships between School Climate, Teacher Effectiveness and Students' School Commitment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 255-270
- İpek, C. ve Camadan, F. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz-yeterlilik İnançları*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 5-7 Mayıs 2011, Sivas.
- Jacobsen, D., Eggen, P., Kauchak, D. ve Dulaney, C. (1985). *Methods for Teaching: A Skills Approach*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company
- James W.K, (2007). *Seven Principles of Good Teaching Practice*, University of Nebraska Lincoln, <http://www.agron.iastate.edu>. (25.08.2010 tarihinde erişilmiştir).
- Johnston, J., Halocha, J. ve Chater, M. (2007). *Developing Teaching Skills in the Primary School*. London: McGraw-Hill Education (UK).
- Jonassen, D.H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, 2, 215-239.
- Jones, M., Yonezawa, S., Mehan, H. ve McClure, L. (2008). School Climate and Student Achievement. *UC Davis School of Education Center for Applied Policy in*

Education.http://education.ucdavis.edu/sites/main/files/Yonezawa_Paper_web.pdf
(04.09.2011 tarihinde erişildi)

- Joyce, B.R. ve Weil, M. (1980). *Models of Teaching*. (2nd). Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar* (14. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu,(1973). *Yöneticilerin El Kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara:1990
- Kaplan, L.S. And Geoffroy, K.E. (1990). Enhancingthe School Climate: New Opportunities forthe Counselor. *The School Counselor*, 38, 7-12.
- Kaplan, L.S. ve Owings, W.A. (2002). *Enhancing Teaching Quality*. Phi Delta Kappa Fastbacks. No. 499, 3-44
- Kaptan, F.,ve Korkmaz, H. (2001). İşbirliğine Dayali Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeylerine Etkisi, IV. *Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, (206-210). MEB Basımevi. Ankara
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran. Cilt:V, Sayı:I, 70-97
- Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni Yetiştirme. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı*, 81-89.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. (4.Basım). Ankara: Sanem Matbaacılık
- Kelsey R. (2014). *Biraz Daha Özgüven Alır Mıydınız?*, Çev: Erdemli F.C., Ankara: Kahve Yayınları,
- Kıran, H. (2005). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Klausmeier, H.S., ve Allen, P. S. (1978). *Cognitive Development of Children And Youth a Longitudinal Study*. Newyork: Academic Press.
- Killen, R. (1996). *Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice* NSW: Social Science Press.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Kline, B.R. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, New York: The Guilford Press, 2nd ed.

- Koç, R. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeterliliklerinin Analizi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Korkut K., Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, Cilt 8, Sayı 16, ss. 269-281*
- Koyuncu Ş.M. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Güvenleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Köklü, N. (1992). Araştırmaya Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 86(16), 27-36*.
- Krech, D. And Crutchfield, R.S. (1980). *Sosyal Psikoloji* (Çev. Erol Güngör.). İstanbul: Ünal Matbaası.
- Kutnick, P. and Jules, V. (1993). Pupils Perceptions of a Developmental Perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology, 63, 400–413*.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Küçükyılmaz, E.A. ve Duban, N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnançlarının Artırılabilirliği İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 1-23*.
- Kümüş, A. (1998). *Öğrenen Organizasyon Olarak Okul*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kyriacou, C. (1998). *Effective Teaching in Schools* (2nd edn.). Cheltenham: Stanley Thornes Publishers Ltd
- Li, L.K.Y (2012). A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City Students Towards Research Methods and Statistics . *Discovery – SS Student E-Journal, 1, 154-183*.
- Lindenfield, G. (1997). *Kendine Güvenen Çocuk Yetiştirme* (Çev. G. Tümer.). İstanbul: Hyb Yayıncılık.
- Lin H.L, Gorrell J. (2001). Exploratory Analysis of Pre-Service Teacher Efficacy in Taiwan, *Teaching and Teacher Education, 17, 623-635*.
- MacNeil, A.J., Prater, D.L. and Busch, S. (2009). The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12 (1), 73-84*.
- Martorella, P.H., Beal, C.M. and Bolick, C.M. (2005). *Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools*. New Jersey: Pearson Education Inc., Upper Saddle River. USA

- Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*. Unpublished doctoral dissertation, University of Twente, Twente.
- McArthur, J.(2004). Involving Preservice Teachers in Social Studies Content Standards: Thought of a Methods Professor. *Social Studies*, 95 (2), 79-79.
- McBer, H. (2000). Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness (Research Report RR216 London, DfEE). *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi Programı 6-7.Sınıflar*, Ankara: TalimTerbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Resmî İstatistikleri: Örgün Eğitim 2012-2013. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2012_2013.pdf (15 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmen Stratejisi Belgesi 2017-2023*, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_s.5 (26.07.2017 tarihinde erişilmiştir).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4,5,6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. s.11
- Minnesota Board of Teaching. (2007). *Social Studies Licensure Report*. Web: <http://www.education.state.mn.us/mdeprod/groups/BoardTeach/documents/Report/032486.pdf> (21 Nisan 2010 tarihinde erişilmiştir).
- Moore, C.A. (1973), *Styles of Teacher Behavior Under Simulated Teaching Conditions*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University,
- Moore, K.D. (2000). *Öğretim Becerileri*. (Çev. N. Kaya). Ankara: Nobel Yayınları. (eserin ilk yayım tarihi 1989).
- Morrison H.J. (1962). Developing Skills in Teaching. *Journal of Teacher Education* 13: 82, <http://jte.sagepub.com/content/13/1/82.citation>. (20.09.2013 tarihinde erişilmiştir)
- Morrison, M.D. (1979). The Effect of an Intensive in-service Program in Modifying the Questioning Behavior of Teachers and Students in Secondary School. *Dissertation Abstracts International*, 39, 142-148

- Morgan, T.C. (1999). *Psikolojiye Giriş* (Çev: S.Karakaş). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Meteksan A.Ş.
- Moroz, W. and Baker, R. (1997). Students Attitude Toward Social Studies and Other Scholl Subjects. *Curriculum Perpectives*, 17, 3, 39-47.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (1997). *Technology and the new professional teacher: Preparing for the 21st Century Classroom*. Washington: NCSS Publications.
- National Council for the Social Studies (NCSS), (2004). *National Standards for Social Studies Teachers* (6.printing).Washington: NCSS Publications.
- Naylor, D.T. and Diem, R.A. (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. U.S.A New York, Random House. P:245
- Nelson, M.R. (1987), *Children and Social Studies*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Nleya, P.T. (1995). *The Development of Teaching Skills for Primary Teachers in Botswana: an evaluation*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Wales, Cardiff.
- Oğuzkan, F. (1988). *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Okçabol, R.(2005).*Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Olsen, E.G. (1985).The Quality of Prospective Teachers: Education vs. Noneducation Graduates. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 56-59.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2009). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective*. (<http://www.oecd.org/education>) (Erişim Tarihi: 11.08.2015).
- Ormrod, J.E. (1999). *Human Learning* (3. Edt), New Jersey:Prentice-Hall
- Otacıoğlu, G. (2008). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öz Güven Düzeylerini İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (3), 893-923.
- Özbey, Ç. (2004). *Çocuk Sorunlarına Yapıcı Çözümler*. İstanbul, İnkılap Kitabevi.
- Özdamar, K. (2017). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-1*. (5. Baskı) Kaan Kitabevi. Eskişehir.
- Özdede, A. (2010). *Bir Yükseköğretim Kurumunda, ISO 9001: 2000 Kalite Yönetim Sistemi Belgesine Sahip Olan ve Olmayan Birimler Arasındaki Örgüt İklimi Farklılıkları: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Özdemir, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,42(2),183-198.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.D. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. Şimşek, H. (1998), “Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: Öğrenme Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi, *Bilgi ve Toplum*, TDAV 1 s:71-83
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Alguları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özgür, F.N. (1994). *Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özkal, N., Güngör, A., Çetingöz, D. (2004). Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Öğrencilerin Bu Derse Yönelik Tutumları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi Dergisi*, 40, 600-615.
- Özkal, N. (2013). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Olumlu Tutumların Özyeterlik İnançlarına Göre Yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Özkanan, A. (2009). *Örgüt İklimi ve Tükenmişlik İlişkisi: Büro Çalışanları Üzerine Bir Alan Araştırması*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Büro Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Öztürk, C. ve Ünal, S. (1999). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Tutumu , *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 6(6),1-9
- Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Sosyal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış, Cemil Öztürk (Editör), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Üçüncü Baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, C., ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem Yayınları. s.27-28
- Pajares, F. ve Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and School Success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding ve S. Rayner (Eds.) *Self perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing
- Pajaras, F. (2009). *Self Efficacy Theory*. <http://www.education.com/reference/article/self-efficacytheory>, (06.08.2015 tarihinde erişilmiştir).
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaningup a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

- Pajares, F. (2005). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence. Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Greenwich, CT, Information Age Publishing, Vol. 5, pp. 339–367.
- Papanastasiou, E.C. and Angeli, C. (2008). Evaluating the Use of ICT in Education: Psychometric properties of the survey of factors affecting teachers teaching with technology (SFA-T3). *Educational Technology & Society*, 11(1), 69-86.
- Paredes, V. and Frazer, L. (1992). *School Climate in AISD*. Austin Independent School District, Tex. Office of Research and Evaluation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353677.pdf>
- Parker, W.C. (2001). *Social Studies in Elementary Education* (11th Ed). Ohio, Merrill Prentice Hall.
- Patterson, M., Warr, P. and West, M. (2004). Organizational Climate and Company Productivity: The role of Employee Affect and Employee Level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77 (2), 193-216.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- Pehlivan H. (2008). *Etkili Öğretim İçin Öğretmen Davranışları* Ankara Asil Yayın Dağıtım.
- Perkins, D.N. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3) 6-11.
- Pervin, L.A. and John, O.P. (2001). *Personality, Theory and Research* (Eighth Edition). USA, John Wiley ve Sons.
- Philips, D. C. ve Soltis, J. F. (2005). *Öğrenme: Perspektifler*. (Çev.Soner Durmus), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Plourde, L.A. (2001). *The Genesis of Science Teaching in the Elementary School: the Influence of Student Teaching*. <http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/su108/plourde.rtf>. (07 Şubat 2009 tarihinde erişilmiştir).
- Poole, M.S. (1985). *Communication and Organizational Climate: Review, Critique, and a New Perspective*. London, Sage Publications.
- Poulou, M. (2007). Personal Teaching Efficacy and its Sources: Student Teachers' Perceptions. *Educational Psychology*, 27(2): 191–218.
- Raudenbush, S.W., Rowan, B. and Cheong, Y.F. (1992). Contextual Effects on the Self-Perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65(2) 150-167.
- Reeve, J. (2001). *Understanding Motivation and Emotion* (Third Edition). USA, John Wiley ve Sons.

- Resmi Gazete. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. No: 1739, Sayı: 14574, Tarih: 24.6.1973.
- Robinson, B. And Latchem, C. (2003). *Teacher Education: Challenge and Change*. Teacher Education Through Open And Distance Learning,(1-27). New York: Routledge Falmer.
- Rogers. C. And Dymond, R. (1954). *Psychotcrapy and Personality Change*. Chicago, University of Chicago Press.
- Rosenholtz, S.J. (1985). Political Myth About Education Reform: Lessons from Research on Teaching. *Phi Delta Kappan*, 66 (5), 349-355.
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching Behaviors and Student Achievement*. London, National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Ross, J.A. (1992). Teacher Efficacy an the Effect of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sağlamer, E. (1980). *İlkokulda Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Tekışık Matbaacılık.
- Salomon, G., and Sieber, J.E. (1970) Relevant Subjective Response Uncertainty As a Function of Stimulus-task İnteraction. *American Educational Research Journal*, 7, 337-49.
- Saracaloğlu, A.S. ve Yenice, N. (2009). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 244–260.
- Savaş, B., ve Ünüvar, P. (1999). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Schriver, M., Czerniak, C.M. (1999). A Comparison of Middle and Junior High Science Teachers' Levels of Efficacy and Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum and İstruction, *Journal of Science Teacher Education*, 10(1), 21-42
- Schunk, D.H. (1985). Self-efficacy and Classroom Learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

- Senemoğlu, N., Gömleksiz, M.,ve stndağ, T. (2001). *İlköğretimde Etkili ğretme ve öğrenme ğretmen El Kitabı. Modül I, ğrenmenin Oluşumu, ğretme Model Stratejisi ve Teknikleri*, Ankara: MEB Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim ğrenme ve ğretim* (10. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N., Yağcı, E., Demirel, M. ve stndağ, T. (2006). Sınıf ğretmenlerinin zyeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-15, Muğla*.
- Shadur, M.A., Kienzle, R. and Rodwell, J.J. (1999). The Relationship Between Organization Climate and Employee Perceptions of Involvement: The Importance of support. *Group ve Organization Management*, 24(4), 479-503.
- Shalley C. Gilson L. and Blum T. (2000). Matching Creativity Requirements and the Work Environment: Effects On Satisfaction And Intentions to Leave. *Academy of Management Journal*, 43(2), 215-223.
- Shavelson, R.J., and Stern, P. (1981). Research on teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of educational research*, 51(4), 455-498.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57 (1), 1-22.
- Smith, G.F. (2002). *Thinking Skills: The Question Of Generality*. Journal Of Curriculum Studies, 34(6), 659-678.
- Smith, B.O. (1971). *Research in Teacher Education; A Symposium*. <https://eric.ed.gov/?id=ED049193>, (03.01.2017 tarihinde erişilmiştir).
- Snedecor, G.W., and Cochran, W.G. (1989). *Statistical Methods* (8th ed.). Ames, Iowa: Blackwell Publishing Professional.
- Soner, O. (2000). Aile Uyumu, ğrenci zguveni ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 249-260.
- Sokolove, S., Garrett, J., Sadker, D., and Sadker, M. (1986). Interpersonal Communications Skills. *Classroom Teaching skills: A handbook*, 233-278.
- Sönmez, V. (1992). Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, (8),38-50.
- Sönmez, V. (2003). Eğitimin Tarihsel Temelleri. V, Sönmez (Editör), *ğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, V., ve Doğanay, A. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stanton, H. (1985). What makes a good teacher? *Education News, Australian Education Index*, 19.
- Stephens, P. and Crawley, T.(1994). *Becoming an Effective Teacher*. Cheltenham, Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.
- Şahin, K. ve Yavuz, Y. (2005). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şeker, H., Görgeç, İ., Tuncel, İ., Alcı, B., Kablan, Z., Baykara, K.ve Turan, H. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık,
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *Tübbak Bilim*, 9(4), 1-12.
- Şentürk, C.ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1),29-47.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel ilkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Anlayışı- Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. NewYork: Allyn and Bacon.
- Taçman, M. (2009). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Öğretim Becerilerini Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıoğen, A. (1997). Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 55-67.

- Taşdemirci, E. (2009). *Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okullarının Örgüt İklimine İlişkin Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, İzmir İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Taşpınar, M. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Tatlı D.S. ve Adıgüzel, O.C. (2017). Öğretmen Adaylarının Olası Benlikleri, Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenliğe İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 487-496.
- Tatlıldil, H. (1992). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Ankara: Engin Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Teacher Development Agency. (2007). *Professional Standards for Teachers in England*. Web: <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx> adresinden (2 Şubat 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Tebbs, J. (2000). *Assesing Teachers' Self-Efficacy Towards Teaching Thinking*. Phd Dissertation. University of Connecticut University, Connecticut.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Teltik, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algularının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, A.R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 593-614.
- Tezci, E. (2009). Teachers' Effect on ICT Use in Education: The Turkey Sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1285-1294.
- Tezci, E. (2011a). Factors that Influence Pre-service teachers' ICT Usage in Education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 483-499.
- Tezci, E. (2011b). Turkish Primary School Teachers' Perceptions of School Culture Regarding ICT İntegration. *Educational Technology Research and Development*, 59 (3), 429-443.
- Tezci, E. (2016a). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Detay Yayıncılık,

- Tezci, E., Erdener, M.A.ve Atıcı, S. (2016b). The Effect of Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs on Teaching Approaches. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 205-215.
- Tezci, E. ve Erdener, M.A. (2017). The Relationship Between Teachers' Teaching Approaches and Classroom Management. *3rd. International Conferance on Lifelong Learning and Leadership for All, ICLEL 2017*, Porto, Potugual.
- Thiveos, K. ve Moroz, W. (2001). Factors affecting secondary students' attitudes toward social studies. *Australian for Research in Education 2001 Conference*. (2 to 6 of December 2001). Fremantle, Australia.
- Training and Development Agency for Schools (2007). *Professional Standards for Teachers* fromTDA, September 2007.
- Tschannen - Moran, M. and Hoy, W.A. (1998). Teacher efficacy: It's Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an Elusiveconstruct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A.E. (2007). The Differential Antecedents of Self-efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Türkoğlu, A. (1991).Nitelikli Öğretmen Yetiştirme. *Eğitimde Arayışlar Sempozyumu*, s.113-116, (13-14 Nisan 1991) İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, C: I s.29. Ankara
- Twiselton, S. (2004). The Role of Teacher İdentities in Learning to Teach Primary Literacy, *Educational Review*, 56(2), 157–164
- Usher, E.L. and Pajares, F. (2008). Self-efficacy for Self-regulated Learning a Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 3, 443-463.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspect of Constructivism. In C.T. Fosnot, (edt.). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teacher College,pp.3-7.

- Welsh, W.N. (2000). The Effects of School Climate on School Disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.
- Wylie, R. (1961). *The Self Concept*. Lincoln, University of Nebraska Press.
- Windschitl, M. (2002). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Wolery, M., Ault, M.J. and Doyle, P.M. (1992). *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities: Use of Response Prompting Strategies*. New York, Longman.
- Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn*. (2nd ed.) Oxford: Blackwell Publishing.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. and Boyle, M. (1997). *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham: Open University Press,
- Woolfolk, A.E. and Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk-Hoy, A. and Spero, R.B. (2005). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- World Bank, (2005). *Learning to Teach in the Knowledge Society*. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank.
- Wragg, E.C. (2005). *The Art and Science of Teaching and Learning: The Selected Works of Ted Wragg*. London: Routledge Falmer.
- Wragg, E.C. (1993). *Primary Teaching Skills*. London: Routledge Fetter Lane.
- Yalçınkaya, M. (2000). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve İş Doyumu*. Ege Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Yayınları. İzmir,
- Yeşil, R. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 2, 61-78.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, M.C. ve Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma. *Ilkogretim Online*, 7(3), 664-679

- Yılmaz, A. ve İbrahimoglu, Z. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretimine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu.(14-16 Mayıs), Çanakkale.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz-yeterlik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Zayimoğlu-Öztürk, F. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*,25,82-91.
- Zulkosky, K. (2009). Self-Efficacy: A Concept Analysis. *Journal Compilation*, 44(2), 93-102.

EKLER

Ek-1 Araştırma İzin Belgesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020- / 163108
Konu : Anket (Ahmet UYSAL)

21/12/2011

VALİLİK MAKAMINA

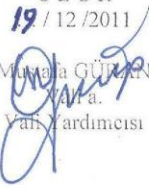
- İlgi : a) Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 29/11/2011 tarihli ve 10906 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Millî Eğitim Komisyonunun 14/12/2011 tarihli tutanağı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet UYSAL'ın "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerinin Etkileyen Faktörler" konulu tezine ilişkin İlimiz İlköğretim okulları 2. Kademe görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik anket, yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet UYSAL'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


İlhan YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19 / 12 / 2011

Mustafa GÜRAN
M.E.B.
Yan. Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

Ek -2 TSES Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzni



The College Of
WILLIAM & MARY

School of Education
Moran, Ph.D.
Post Office Box 8795
Associate Professor Williamsburg, Virginia
23187-8795

Fax: (757) 221-2988 (757) 221-2187

Megan Tschannen-

Wakefield Distinguished

mxtsch@wm.edu

March 2011

Ahmet Uysal
Balıkesir University
Necatibey Education Faculty

Dear Ahmet Uysal:

You have permission to use the Teachers Sense of Efficacy Scale that I developed with Dr. Anita Woolfolk Hoy for your dissertation research. Please use the following citation when referencing the scale:

Tschannen-Moran, M & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Although the name of the measure has been changed since that article was published, the contents of the scale remain the same.

You may download a copy of the instrument and directions for administration from my website at <http://mxtsch.people.wm.edu>. I would like to receive a brief summary of your results when you are finished.

Sincerely,

Megan Tschannen-Moran

Ek -3 Yeşim Çapa (TSES) Özyeterlik Ölçeği Kullanma İzni

Re: ölçek kullanım isteği

YC

Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>

Yanıtla

18.2.2011 (Cum), 08:12

Siz

Merhaba,

Oğretmen Özyeterlik Ölçeği'ni çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Yesim Capa Aydın

- > Araştırmanızda Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen ve
- > sizin Türk kültürüne uyarladığınız "Öğretmen öz-yeterliği ölçeği"ni
- > izniniz olursa kullanmak istiyorum.
- >
- > Bu ölçeğin araştırmamda kullanmama izin verir misiniz?
- >
- > Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim
- > İyi günler iyi çalışmalar
- >
- > Ahmet Uysal
- > Balıkesir Üniversitesi
- > Necatibey Eğitim fakültesi
- >
- > uysal66@hotmail.com
- > auysal@balikesir.edu.tr

Ek -4 Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Öğretim Stratejileri Alanında	Hiç	Az	Biraz	Yeterince	Çok iyi
1. Sınıfınızda farklı öğretim yöntemlerini hangi düzeyde uygulayabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
2. Dersleri sınıftaki her öğrencinin düzeyine uygun hale getirmeyi ne kadar başarabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
3. Dersi anlamayan öğrencilere hangi düzeyde farklı açıklama ve örnekler verebilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
4. Öğrencilerin iyi bir şekilde değerlendirilmesini olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabiliyorsunuz?	[]	[]	[]	[]	[]
5. Öğrencilerden gelen zor sorulara ne kadar cevaplayabiliyorsunuz?	[]	[]	[]	[]	[]
6. Yetenekli öğrencilere uygun soru (uygun ortam) hazırlamayı ne düzeyde başarabiliyorsunuz?	[]	[]	[]	[]	[]
7. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
8. Öğrettiklerinizin kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
Sınıf Yönetimi Alanında	Hiç	Az	Biraz	Yeterince	Çok iyi
1. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
2. Sınıfınızda istenmeyen bir davranışı ne düzeyde engelleyebiliyorsunuz?	[]	[]	[]	[]	[]
3. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
4. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
5. Problemlili öğrencilerin ders ortamını bozmasını ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
6. Sınıf içinde otoritenizi tanımayan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
7. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
Öğrenci Katılımını Sağlama Alanında					
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
3. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
5. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
6. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
7. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]
8. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	[]	[]	[]	[]	[]

Ek -5 Örgüt İklim ve Desteği Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulum, dersimle ilgili her türlü araç-gereci temin eder.	[]	[]	[]	[]	[]
2. Okulumdaki tüm çalışanlar öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahiptir	[]	[]	[]	[]	[]
3. Okulumda yöneticiler, öğretmenleri öğretme konusunda destekler	[]	[]	[]	[]	[]
4. Okulumda öğretmenlere her türlü teknik destek sağlanır	[]	[]	[]	[]	[]
5. Okulumda derslerde teknoloji kullanımı konusunda yeterli destek vardır	[]	[]	[]	[]	[]
6. Okulumuz kendimizi geliştirmemiz için teşvik eder	[]	[]	[]	[]	[]
7. Okulumuzda öğretmenler arasında ders materyali paylaşımı vardır	[]	[]	[]	[]	[]
8. Okulumuzda tüm çalışanlar öğrenci başarısını arttırmak konusunda paylaşılan bir vizyona sahiptir	[]	[]	[]	[]	[]
9. Okulumuz kendimizi geliştirmemiz için seminer ve kurs gibi aktivitelere katılmamızı teşvik eder	[]	[]	[]	[]	[]
10. Okulumuz etkili bir öğrenme çevresi sağlamak için çaba harcar.	[]	[]	[]	[]	[]
11. Okulumda yenilikçi eğitim-öğretim çabaları desteklenir	[]	[]	[]	[]	[]
12. Okulumda öğretmen ve öğrenci başarıları ödüllendirilir	[]	[]	[]	[]	[]

Ek -6 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor	[]	[]	[]	[]	[]
2. Öğretmenliği kendime yakıştırıyorum	[]	[]	[]	[]	[]
3. Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam gerekse öğretmenliği tercih ederim	[]	[]	[]	[]	[]
4. Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum	[]	[]	[]	[]	[]
5. Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişmanım	[]	[]	[]	[]	[]
6. Öğretmenlik mesleği ile ilgili olan bu branşı seçmiş olmaktan hoşnudum	[]	[]	[]	[]	[]
7. Öğretmenlik mesleğinin geleceğinden endişe duyuyorum	[]	[]	[]	[]	[]
8. Öğretmenliğe karşı özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım	[]	[]	[]	[]	[]
9. Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar verdiğini düşünüyorum	[]	[]	[]	[]	[]
10. İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretmek beni mutlu ediyor	[]	[]	[]	[]	[]
11. Öğretmenlik yapan meslektaşlarıma sempati duyarım	[]	[]	[]	[]	[]
12. Öğretmenlik mesleğini seçtiğim için mutluyum	[]	[]	[]	[]	[]
13. Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem	[]	[]	[]	[]	[]
14. Öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili yenilikleri takip etmeyi önemserim	[]	[]	[]	[]	[]
15. Meslektaşlarımla öğretmenlik mesleği hakkında konuşmaktan hoşlanırım	[]	[]	[]	[]	[]
16. Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandırdığını düşünüyorum	[]	[]	[]	[]	[]

Ek -7 Öğretime Yönelik Özgüven Ölçeği

	Hiç	Az	Biraz	Yeterince	Çok iyi
1. Sınıf içi problemleri pedagojik ilkeler çerçevesinde çözebiliyorum.	[]	[]	[]	[]	[]
2. Programlardaki değişimi kolaylıkla uygulamaya dönüştürebilirim	[]	[]	[]	[]	[]
3. Sınıf içi ve dışında farklı öğretim uygulamaları yapabilirim	[]	[]	[]	[]	[]
4. Yenilikçi bir yaklaşımı (model, yöntem, teknik vb.) sınıfımda uygulayabilirim	[]	[]	[]	[]	[]
5. Başkalarının sınıfta yaptıkları iyi uygulamaları ben de yapabilirim	[]	[]	[]	[]	[]
6. Yeterli bir öğretmen olduğumu düşünüyorum (öзgüven)	[]	[]	[]	[]	[]
7. Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum	[]	[]	[]	[]	[]
8. Öğretmenliği profesyonel bir şekilde yürütebileceğime inanıyorum	[]	[]	[]	[]	[]
9. Öğretmenlikte başarılı olduğumu düşünüyorum	[]	[]	[]	[]	[]

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM BECERİLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Yazar Ahmet Uysal

Gönderim Tarihi: 26-Şub-2018 08:23AM (UTC+0200)

Gönderim Numarası: 921472929

Dosya adı: AHMET_UYSAL_DOKTORA_TEZ_tara.docx (241.14K)

Kelime sayısı: 30888

Karakter sayısı: 221041

Celal YILMAZ

Bilgisayar Öğretmeni

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM BECERİLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

ORIJINALLIK RAPORU

% **19**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **15**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **10**

YAYINLAR

% **9**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

www.yorumla.net

İnternet Kaynağı

% **2**

2

Submitted to Balıkesir Üniversitesi

Öğrenci Ödevi

% **2**

3

acikerisim.deu.edu.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

4

library.cu.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

5

Submitted to Afyon Kocatepe University

Öğrenci Ödevi

<% **1**

6

www.tebd.gazi.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

7

kefad.ahievran.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

8

www.dicle.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

Celal YILMAZ

Bilgisayar İşletmeni

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ahmet UYSAL
Doğum Yeri : Manisa
Doğum Tarihi : 1966
Görev Yeri : Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Öğr. Gör. *BALIKESİR*
Eposta : uysal66@hotmail.com
Telefon : +90 266 2412762 / 142

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans : İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü (1995)
Y.Lisans : İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Eğitimi (1999)
Doktora : Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları (Devam Ediyor)