

T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ ÖĞRETİM BECERİLERİNE YÖNELİK
ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğba KARDAŞ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hakkı KONTAŞ

ADİYAMAN, 2024

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ ÖĞRETİM BECERİLERİNE YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Tuğba KARDAŞ

Eğitim Programları ve Öğretim

Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 06/2024: 73

Danışman: Prof. Dr. Hakkı KONTAŞ

Bu araştırmada; okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin ‘Etkili Öğretim Becerilerine Yönelik Algıları’nın incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Adıyaman il merkezinde devlet okullarında çalışan 460 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma betimsel araştırma deseninde nicel bir araştırmadır. Araştırmada Tschannen-Moren ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 24 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar, yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi ve ölçme-değerlendirmeden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmada kişisel bilgi formu uygulanmış olup bu formda araştırmaya katılanların sosyo-demografik bilgileri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada, elde edilen verilerin analizi için SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise frekans dağılımı, güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha katsayısı, normallik testi, betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırmaya katılanların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla frekans dağılımı kullanılmıştır. Bu analiz, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve çalışılan eğitim kurumu kademesi değişkenlerin için katılımcı sayıları ve yüzdelerini ortaya koymaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda, öğretmenlerin genel olarak kendilerini yetkin ve mesleki görevlerini yerine getirirken yüksek düzeyde yeterlik algılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin, bütün alt boyutlarda kendilerini yetkin algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma verilerine göre cinsiyet değişkeni, eğitim düzeyi değişkeni ve çalışılan eğitim kurumu kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlarda, öğretmenlerin yetkinlik algılarında medeni durum değişkeni, yaş değişkeni, kıdem değişkeni ve branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik algılarının hangi değişkenlerden etkilendiğinin belirlenmesiyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim; Öğretim; Etkili öğretim; Etkili öğretmenlik; Öğretmen yetkinliği

ABSTRACT

EXAMINING TEACHERS' PERCEPTIONS TOWARDS EFFECTIVE TEACHING SKILLS

Tuğba KARDAŞ

Department of Educational Sciences

Adıyaman University, Graduate Education Institute, 06/2024, Page: 73

Supervisor: Prof. Dr. Hakkı KONTAŞ

In this study; It was aimed to examine the 'Perceptions of Effective Teaching Skills' of teachers teaching at preschool, primary school, secondary school and high school levels. The research was conducted with 460 teachers working in public schools in Adıyaman city center in the 2023-2024 academic year. This study is a quantitative research with a descriptive research design. The Ohio Teacher Competency Scale, developed by Tschannen-Moren and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted into Turkish by Baloğlu and Karadağ (2008), was used in the study. The scale consists of 24 items and five lower dimension. Lower dimensions consist of guidance, behavior management, motivation, teaching skills and measurement-evaluation. In addition, a personal information form was applied in the research and the socio-demographic information of the participants was tried to be learned. In this research, SPSS 26 package program was used to analyze the data obtained. In the analysis of the data, frequency distribution, Cronbach's Alpha coefficient, normality test, descriptive statistics, Independent Sample t-test and One-Way Analysis of Variance were used for reliability analysis. In this context, frequency distribution was used to determine the personal characteristics participants in the research. This analysis reveals the number of participants and their percentages for the variables gender, marital status, educational status, age, professional seniority and educational institution level. The results obtained in the research revealed that teachers generally felt competent while performing their professional duties and their perception of competence was high. Besides, it was concluded that teachers felt competent in all sub-dimensions. According to the study data, no significant difference was observed according to gender variable, education level variable and educational institution level variable. In the results obtained in the study, it was determined that there were significant differences in teachers' competence perceptions according to marital status variable, age variable, seniority variable and branch variable. It is thought that this study will contribute to the literature by determining which variables affect teachers' perceptions of effective teaching skills.

Keywords: Education; Teaching; Effective teaching; Effective teacher; Teacher competence

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince desteğini hiç eksik etmeyen, tez konumu belirlememde büyük emekleri olan, bütün sorularımı sabırla yanıtlayan ve tez çalışmamın sonuçlanmasında bana yardımcı olan danışmanım Prof. Dr. Hakkı KONTAŞ hocama en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamın her aşamasında benden desteklerini esirgemeyen ve zorlukların çözümünde bana yardımcı olan ve yüksek lisansa başlamamda beni yüreklendiren çok değerli Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Cihan BULUNDU'ya desteklerinden dolayı teşekkür ediyorum. Ayrıca Yüksek Lisans serüvenimde büyük emekleri olan Dr. Öğr. Üyesi Sadık DOĞAN'a da teşekkürü borç bilirim.

Yüksek Lisans ders dönemi boyunca değerli bilgilerinden faydalandığım çok kıymetli hocam Doç. Dr. Esen TURAN ÖZPOLAT'a katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Araştırmamın verilerini toplama esnasında bana yardımcı olan okulların müdürlerine ve çok değerli öğretmenlere göstermiş oldukları değerli çabalarından dolayı teşekkür ederim. Son olarak tez çalışmam boyunca bana uygun şartları yaratan, evin bütün sorumluluğunu tek başına üstlenen ve manevi desteğini hiç esirgemeyen değerli eşim Yılmaz KARDAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez çalışmamı kızım Begüm'e armağan ediyorum.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

(İmza)

Tuğba KARDAŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Araştırmanın problem cümlesi.....	5
1.1.2. Alt problemler.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ KAVRAMLAR VE ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Eğitim	9
2.2. Öğretim	9
2.2.1. Etkili öğretim	10
2.3. Etkili Öğretmenlik.....	10
2.3.1. Etkili iletişim becerileri	12
2.3.1.1. Empati	13
2.3.1.2. Etkili dinleme	14
2.3.1.3. Ben dili-sen dili.....	15
2.3.2. Etkili sınıf ve davranış yönetimi.....	16
2.3.3. Etkili ölçme ve değerlendirme	17
2.4. İlgili Araştırmalar	17

2.4.1. Yurtiçinde yapılmış ilgili araştırmalar	17
2.4.2. Yurtdışında yapılmış ilgili araştırmalar	19
3. YÖNTEM	21
3.1. Araştırmanın Modeli.....	21
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	21
3.3. Veri Toplama Araçları	24
3.4. Verilerin Toplanması	26
3.5. Verilerin Analizi	26
3.6. Normallik Test Sonuçları	27
4. BULGULAR.....	29
4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular	29
4.2. Cinsiyete Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları.....	30
4.3. Medeni Duruma Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları.....	31
4.4. Öğrenim Düzeyine Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları	33
4.5. Yaşa Durumuna Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları.....	34
4.6. Mesleki Kıdem Durumuna Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları	37
4.7.Çalışılan Eğitim Kurumunun Kademesine Göre Yapılan Karşılaştırma	39
4.8.Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları	42
5. SONUÇ-ÖNERİ VE TARTIŞMA	45
5.1. Sonuç-Öneri-Tartışma	45
KAYNAKÇA.....	53
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Elde Edilen Bulgular	21
Tablo 3.2. Normallik Test Sonuçları	27
Tablo 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	29
Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	30
Tablo 4.3. Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	32
Tablo 4.4. Öğrenim Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	33
Tablo 4.5. Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	34
Tablo 4.6. Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	37
Tablo 4.7. Çalışılan Eğitim Kurumunun Kademesine Göre ANOVA Sonuçları	39
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Branşlarına Göre ANOVA Sonuçları	42

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Eğitim Sistemi Öğeleri Döngüsü	9
Şekil 2.2. İletişim Sürecinin Öğeleri.....	12
Şekil 2.3. Aşamalı Empati Sınıflaması	14



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
P	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma
$\bar{X}$	: Ortalama
T	: t Değeri
N	: Grup Mevcutları



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve sayıltılarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkeler gelişmek, çağa ayak uydurmak ve kültürlerini diğer nesillere aktarabilmek için eğitime ihtiyaç duyarlar. Bu noktada eğitim bir ülkenin benimsediği temel felsefeyi sistemli ve organize şekilde diğer nesillere aktarma işlevi görür. Ülkelerin benimsedikleri eğitim felsefesi öğretim ortamlarına da yön verir. Bir ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişiminde en kritik unsur, nitelikli bir şekilde yetişen insan kaynağıdır (Dilekman, 2008: 213). Ülkemizdeki eğitim sisteminin amacı, bireylere bilgi ve beceriler kazandırmak, toplumsal değerleri benimsetmek ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak olarak özetlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Eğitim, genç nesillerin düşünme yeteneklerini geliştirmeyi, eleştirel düşünce becerilerini artırmayı ve sorun çözme yeteneklerini güçlendirmeyi amaçlar. Aynı zamanda, öğrencilere sosyal sorumluluk bilinci kazandırmayı, etik değerlere saygı duymayı ve demokratik vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlamayı hedefler (Erçetin ve Arifoğlu, 2016: 223). Eğitim, sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilere çeşitli alanlarda donanım kazandırarak onları hayata hazırlama görevini üstlenir. Bu, bireylerin iş dünyasına entegrasyonunu kolaylaştırmayı, ekonomik kalkınmaya katkıda bulunmayı ve toplumsal refahı artırmayı amaçlar. Ayrıca eğitim sistemi, toplumsal eşitsizlikleri azaltmayı ve herkesin eğitim fırsatlarına erişimini sağlamayı hedefler (Kaygısız, 1997: 6).

Öğrenme, bireylerin yaşantıları ve deneyimleri neticesinde sürekli ve kalıcı bir biçimde davranışlarında kasıtlı istendik değişiklikler meydana getirme sürecini ifade eder (Ertürk, 1975: 18). Öğretmek ise birçok insanın yaptığı genel ve evrensel bir çabadır. Yetişkinler evlatlarına, ustalar çıraklarına, eşler birbirlerine ve uzmanlık alanı öğretmenlik olan bireyler de öğrencilerine öğretirler (Gordon, 2009: 12). Öğrenme ve öğretme sürecindeki değişiklikler genellikle çeşitli alternatif öğrenme yöntemlerinin tanıtılmasını içerir. Etkili bir öğrenme deneyiminin geliştirilmesi, geleneksel öğretimin değiştirilmesini gerektirir. Öğretmenlerin, dersi vermenin etkili yollarına ilişkin modeller oluşturmaları ve öğrencilerin keyifli bir öğrenme deneyimi yaratmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir. Etkili bir öğrenmenin hem öğretimin hem de sınıfın etkililiğiyle doğrudan ilişkili olduğu

ileri sürülmektedir (Prameswari ve Budiyo, 2018: 79). Öğretmek ile öğrenme farklı iki kavramdır. Öğretme bir kişi ile sürdürülürken, öğrenme başka bir kişide oluşan değişimdir.

Cüceloğlu ve Erdoğan (2016), eğitim kavramını cümle metaforunu kullanarak açıklamaya çalışmışlardır. Eğitim de tıpkı bir cümle gibi özne, nesne, zarf, tümleç ve yüklemden oluşan bir sistemdir. Burada anlatılmak istenen eğitimin belli unsurlardan oluşan ve bütünlüğü olan bir kompozisyon olduğudur. Eğitimin bu bağlamdaki en önemli unsuru öğretmendir. Cüceloğlu ve Erdoğan (2016), öğretmen olmak ile öğretmenlik yapmanın farklı şeyler olduğunu savunmuşlardır. Öğretmenlik yapmayı aşp öğretmen olmak gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlik yapmayı aşp gerçek manada öğretmen olanların kriz durumlarını ya da öğrencide sorun olarak algılanan durumları kendi lehlerine çevirip eğitim ortamının daha da geliştirilmesi için kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin tarihçesi oldukça zengin ve köklü bir geçmişe sahiptir. Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve öğretim, medrese ve mahalle mektepleri gibi çeşitli kurumlar aracılığıyla sağlanıyordu. Bu dönemde öğretmenlik, genellikle din adamları veya hocalar tarafından yürütülüyordu. Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanında önemli reformlar yapıldı. Yeni kurumlar ve okullar açıldı, Batılı tarzda eğitim veren okulların sayısı arttı. Bu dönemde öğretmenlik mesleği daha da örgütlenmiş ve kurumsallaşmıştır (Altunya, 2008: 25). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte eğitim ve öğretimde köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Türkiye, öğretmen yetiştirme alanındaki geçmişten gelen zengin tecrübesinden dersler çıkarmak için bu alandaki deneyimlerinden nitelikli eğitim için nitelikli öğretmeni değişen ve gelişen ihtiyaçlar doğrultusunda nasıl yetiştirmesi gerektiğini sorgulatmaya çalışmaktadır. (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan 2016: 144).

Değişen eğitim anlayışıyla birlikte gelen çağdaş eğitim anlayışı öğrenciyi merkeze almıştır. Bu durum öğrencinin, yaparak yaşayarak öğrenmesini ve kendi öğrenme sorumluluğunu almasını önemli kılmıştır. Bu durum da öğretmen kavramını ön plana çıkartmıştır. Çünkü öğrencinin kendi sorumluluğunu alma becerisini öğretmek ve öğrenciye rehberlik etmek daha etkin sınıf yönetimi becerileri gerektirir (Gürşimşek, 1999: 40). Türkiye'de ilkokul müfredatında "yapılandırımcı" yaklaşım 2005 yılından beri uygulanmaktadır. Bu program, öğrencilere çoklu zekâ kuramı ve öğrenci merkezli bir yaklaşıma dayalı sorgulama, problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Fakat bu programın uygulanmasında ve işleyişinde bazı aksaklıkların meydana geldiği görülmektedir. Belirlenen kazanımların ve etkinliklerin uygulanmasında zaman probleminin yaşandığı, bu yeni yaklaşım konusunda öğretmenlerin gerekli donanıma

sahip olmadıkları ve gerekli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmediği ve son olarak ülke genelinde araç-gereç donanım eksikliğinin bulunduğu görülmektedir (Karacaoğlu ve Acar, 2010: 55).

Öğrenme kavramı çok yönlü ve çok kapsamlıdır. Öğretmek ile öğrenme farklı iki kavramdır. Öğretme bir kişi ile sürdürülürken, öğrenme başka bir kişide oluşan değişimdir. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin sağlam, özel bir bağ olacak şekilde organize edilmesi gerekir (Gordon, 2009: 14). Etkili öğrenme ve etkili öğretme kavramları öğrenmenin nasıl meydana geldiğinin belirlenmesi ve öğrenmenin tanımında geçen kasıtlı ve istendik değişikliklerin meydana getirilebilmesi için önemli rol oynamaktadır (Karakelle, 2005: 5). Etkili öğretim kavramı, "anamlı konuşma" veya "anahtar noktaları vurgulama" gibi belirli davranışları içerir. Aynı zamanda "aktif ve enerjik öğretmen" veya "ders notlarını kolaylaştırma" gibi evrensel olarak algılanan özellikleri de içerir. Bu unsurlar öğrencinin öğrenmesi açısından birbirinden bağımsızdır (Prameswari ve Budiyo, 2018: 81). Bu noktada kasıtlı ve istendik davranışların meydana getirilebilmesi sürecinde öğretmenlik mesleği aktif rol oynamaktadır. Öğretmenlik; bir milletin ve bir devletin geleceğini şekillendirme yükünü içinde barındıran özel, değerli ve çok önemli bir alandır (Eyicil, 2011: 85). Toplumlar, gelecek kuşakları çağın gereksinimlerine uygun şekilde yönlendirmek istediklerinde, öğrencileri sadece bilgiyi ezberlemeyen; aksine bilgiyi sorgulayan ve yenilikçi düşünen bireyler olarak yetiştirmelidirler. Bu niteliklere sahip nesillerin yetişmesi ise nitelikli eğitimcilerin varlığına bağlıdır. Eğitim sisteminin başarısı, nitelikli eğitimcilerin mevcudiyetine dayanır çünkü onlar, eğitim sürecini organize etme ve yürütme konusunda kilit rol oynamaktadırlar. (Dilekman, 2008: 214). Öğretme sürecinde bu denli önemli bir görevi içinde barındıran öğretmenlik mesleğinde etkili öğretme kavramının ele alınması elzemdir. Öğretmenlik mesleği, devamlı olarak kendini ilerleten etkili öğretmenler kazandırma odaklı olmalıdır. Etkili öğretme, bilgi ve becerilerin kalıcı olarak karşı tarafa aktarılabilmesini kapsar. Öğretmenlik var olan bilginin en verimli ve doğru şekilde uygulamaya geçirilebilmesini sağlamayı gerektirir (Kyriacov, 2007: 35).

Etkili öğretmenler, sınıfta gözlem yapabilen ve öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyen faktörleri belirleyebilen kişilerdir. Pedagojik olmayan davranışlardan kaçınarak, etkili öğretmenler pedagojik unsurları içselleştirerek öğrenme ortamında etkili bir şekilde uygulama yeteneğine sahiptirler. Ayrıca etkili öğretmenler, öğrencilerle iyi iletişim kurabilen, onları anlayan, destekleyen ve motive eden özelliklere sahiptirler (Dilekman,

2008: 214). Etkili öğretim için temel davranışlar öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri içermektedir. Bunlar arasında derslerin sunumundaki netlik, öğretim çeşitliliği, eğitmenin görev yönelimi ve öğretmenin öğrenme sürecine katılımı yer almaktadır (Alemu, 2014: 640). Etkinliğin tek dış göstergesi öğrenci başarı oranıyla temsil edilmektedir. Etkili öğretmenler muhtemelen öğrencilerinden yüksek beklentilere sahip olacak ve aynı zamanda bireyler arasındaki farklılıkları da tanıyacaktırlar. Öğretmenlerin, öğretimlerinin içeriğini kontrol ederken çeşitli pedagojilerin kullanılmasını savunmaları gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin sorumluluk almasını teşvik etmelidirler. Öğretmenlerin, uygun geri bildirimlerle öğrencileri teşvik edebilmek için öğrencilerin ilerlemesini sürekli olarak izlemeleri önemlidir (Prameswari ve Budiyo, 2018: 81).

Öğrenme ortamları öğrencilerin bilişsel boyuttaki yeteneklerini arttırmayı hedeflemektedirler. Bu durumun sağlanmasında büyük öneme sahip olan öğretmen yetkinliği, araştırılması gereken ve aktif bir şekilde işe koşulmasının önemli olduğu bir alandır (Bandura, 1997: 199). Etkili öğretmenlik kavramı, öğretmenin sınıfta başarılı olmasını sağlayan unsurları belirlemek için önemlidir (Dilekman, 2008: 215). Düzenli ve sistemli bir sınıf bağlamı oluşturmada en önemli faktörlerden biri de öğretmenlerin kendi yetkinlikleriyle ilgili algılarıdır. Özellikle öğretmenlerin kendileri hakkındaki algılarının öğrencilerin davranışları ve tutumları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (McNamara ve Moreton, 1995: 140). Öğretmen yeterlikleri, öğrenme ve öğretme sürecini sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken “bilgi, beceri, davranış ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (Akbaşlı, Erçetin ve Kubilay, 2019: 12). Öğretmen yeterliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır. MEB’e (2020) göre öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme konusunda tüm paydaşların ortak hareket noktasıdır. MEB her öğretmenin temelde sahip olması gereken özellikleri belirlemiştir. Fakat Türkiye’de çeşitli dönemlerde öğretmen yetiştirme bağlamında yanlış uygulamalar yapılmış, alanında uzman olmayan ve pedagojik eğitim almamış kişilerin öğretmen olması mümkün olmuştur (Karacaoğlu ve Acar, 2010: 55). Öğretmen faktörünün bu denli önemli etkilerinin olduğu eğitim sisteminde öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik algılarının araştırılması bu araştırmanın problem durumudur.

1.1.1. Araştırmanın problem cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik algıları hangi düzeydedir?” şeklindedir.

1.1.2. Alt problemler

Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

1. Öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik yetkinlik algıları genel olarak hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik algıları;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Medeni duruma,
 - c) Öğrenim düzeyine,
 - d) Yaşa,
 - e) Kıdeme,
 - f) Çalıştıkları eğitim kurumuna,
 - g) Mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim, bireylerin kendilerini anlamasını ve potansiyellerini gerçekleştirmesini sağlayan uzun bir süreçtir. Bu süreç, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin yanı sıra uygun çevresel koşullarla desteklenen eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilir. Ayrıca eğitim, bireyin ve bütün paydaşların toplumsal ve iktisadi değişimlere uyum sağlamasını faydalayan kritik bir süreçtir (Can, 2004: 104). Küreselleşme, dünya çapında açılma, yeniden yapılanma gibi değişimlerin yaşandığı bir dünyada, bu değişimlere ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi için eğitim yoluyla araştıran, sorgulayan, problem çözen, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiyi kullanabilen, düşüncelerini açıkça ifade edebilen ve takım çalışması yapabilen bireyler olmaları beklenmektedir (Şen ve Erişen, 2002: 105).

Öğretme işi birçok açıdan zor bir süreçtir. Öğreten bireyin öğretme isteği ne kadar yüksek olursa olsun öğrenen bireyin öğrenme isteğinin düşük olması durumunda öğretimin

kalitesi düşer. Aynı zamanda öğretene ve öğrenen arasında da çatışma çıkmasına sebep olabilir. Öğretim sürecinin kalitesini düşüren birçok faktör olmakla birlikte bunlardan en önemlilerinden biri de öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesidir (Gordon, 2009: 16).

Öğretmenlik, bilgiyi öğretme işinden daha sonra ortaya çıkmış bir meslektir. Bilgiyi öğretme ve diğer nesillere aktarma ilk insanlardan beri var olan bir durumdur. Yüzyıllar boyunca yetişkinler küçüklere, ustalar çıraklara bir şeyler öğretmişlerdir. Günümüzde kullandığımız öğretmenlik terimi ise Fransız Devrimi sonrası ortaya çıkmıştır. Çünkü gerçekleştirilmiş olan devrimin felsefesini ve ilkelerini diğer nesillere aktarılmasının sistemli ve düzenli olmasını sağlamanın önemli olduğu düşünülüyordu. Bu sebepten ötürü bu misyonları yüklenerek yeni bir kamu görevlisine ihtiyaç duyuldu. Yeni bir çağın başlaması ile birlikte Öğretmenlik mesleğinin günümüzdeki karşılığının temel çerçevesi çizilmiştir (Altunya, 2008: 28).

Eğitim sisteminin en temel unsuru öğretmenlerdir ve sistemin başarısı doğrudan öğretmenlerin sahip olduğu niteliklerle ilişkilidir. Etkin öğretmenler, genel kültür bakımından yetkin, alanlarında derin bilgi ve becerilere sahip ve aynı zamanda öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilere sahip kişiler olarak kabul edilirler. Öğretmenlik mesleği için ilk şart, alana dair sağlam bir bilgi birikimine sahip olmaktır (Şen ve Erişen, 2002: 112). Bir öğretmenin etkili olması, sadece bilgi aktarımıyla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencileri olumlu yönde etkileyebilme, onların potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olma ve topluma faydalı bireyler olarak yetiştirmelerine katkıda bulunma yeteneğiyle de ilgilidir (Şahin, 2011: 240). İyi bir öğretmenin tanımı ve nitelikleri çeşitli çalışmalarla desteklenmektedir. Deneysel çalışmalar, iyi bir öğretmenin tek bir tarifinin olmadığını ortaya koymaktadır (Kızıltepe, 2002: 11). Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik algılarının cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum ve çalıştığı kurumun kademesine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek ve böylece hangi bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin algıları üzerinde etkili olduğunu belirlemeye çalışmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulun etkinliğini artırmak için eğitim kurumlarının en önemli unsurlarından biri insan kaynağının geliştirilmesidir. İnsan kaynağının yetkinliği, hem mesleğe hazırlık

sürecinde hem de görevdeyken sürekli eğitim ve teknolojiye adaptasyon ile sağlanmalıdır. Okuldaki öğretmenler ve diğer personel için sürekli öğrenme, eğitim ve kişisel gelişim hayati önem taşımaktadır. Öğretmen gelişimi, etkili öğretim ve etkili sınıf yönetimi becerilerini sergileyebilme yeteneğini hedeflemelidir (Can, 2004: 112).

Toplum her gün değişmektedir. Sonuç olarak, öğretilen konular da bu yeni toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin konu alanlarının yanı sıra öğrencilerin yaşam tarzları hakkında da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Eggleton, 1992: 112). Öğretmenlerin etkililiği, sadece ders içeriği ve yöntemleriyle değil, aynı zamanda kişisel nitelikleriyle de ilişkilidir. İyi bir öğretmenin empati yeteneği güçlü olmalıdır, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını anlayabilmeli ve onlara destek olabilmelidir. Ayrıca, motive edici bir tutum sergilemeli ve öğrencilere örnek olmalıdır (Şahin, 2011: 240).

Etkili öğretmenlik, sınıfın başarısını ortalamadan daha yükseğe taşıyan veya sınıf başarısını artıran öğretmenleri içerir. Ayrıca, etkili öğretmenlik, öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunan, onların öğrenmelerini kolaylaştıran ve onları başarıya yönlendiren bir öğretim ve kişilik tarzını da içerir (Dilekman, 2008: 215). Sonuç olarak, etkili bir öğretmen olmak, hem bilgi ve beceri alanında güçlü olmayı hem de öğrencilerle etkili iletişim kurabilme ve onları olumlu yönde etkileyebilme yeteneğini gerektirir. Bu, eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve topluma daha iyi bir gelecek sağlamak için son derece önemlidir (Şahin, 2011: 245). Bu nedenlerden dolayı eğitim sisteminin temel taşlarından birisi olan öğretmenlerin, etkili öğretim ile ilgili becerilere sahip olup olmadıklarıyla ilgili kendilerine yönelik algılarının incelenmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, sahip oldukları etkili öğretim becerilerine yönelik algıladıklarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırma, yalnızca Adıyaman ili merkez ilçesinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlı olup, elde edilen sonuçlar bu coğrafi bölgeye özgüdür. Farklı bölgelerdeki öğretmenlerin algıları ve deneyimleri farklılık gösterebilir, dolayısıyla bulgular tüm Türkiye geneline genellenemez. Bir diğer sınırlılık ise, araştırmanın 2023-2024 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Eğitim politikaları, teknolojik gelişmeler ve toplumsal

değişimler gibi dinamikler öğretmenlerin algılarını zaman içinde değiştirebilir. Bu nedenle, araştırmanın bulguları 2024 yılı için geçerlidir.

Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise veri toplama aracı olarak Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin kullanılmış olmasıdır. Anket yöntemi ile veri toplanması, katılımcıların öznel beyanlarına dayanır. Bu, bazı durumlarda sosyal istenirlik yanlılığına veya yanlış beyanlara neden olabilir. Bir diğer sınırlılık ise, anket çalışmasına gönüllü olarak katılan öğretmenlerin sayısı ve profili, genel öğretmen nüfusunu tam olarak yansıtmayabilir. Ayrıca, anket yöntemi, derinlemesine bilgi sağlamada sınırlıdır. Öğretmenlerin algılarını ve deneyimlerini daha derinlemesine anlamak için nitel araştırma yöntemlerine (örneğin, görüşmeler veya odak grup çalışmaları vs.) de ihtiyaç duyulabilir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma, belirli varsayımlar üzerine inşa edilmiştir. Öncelikle, anketi dolduran öğretmenlerin sorulara dürüst ve samimi bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmaktadır. Katılımcıların içtenlikle yanıt vermeleri, araştırmanın geçerliliği açısından kritik öneme sahiptir. Ayrıca, anket sorularının katılımcılar tarafından doğru ve eksiksiz anlaşıldığı kabul edilmektedir. Soruların açık ve net bir şekilde ifade edildiği ve katılımcıların bu soruları kendi deneyimlerine göre yanıtlayabildiği varsayılmaktadır. Adıyaman merkezde görev yapan öğretmenlerden oluşan örneklem grubunun, araştırma konusu olan öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik algıları hakkında genel bir temsiliyet sağladığı da önemli bir varsayımdır. Son olarak, bu araştırmanın bulgularının yalnızca çalışmanın yapıldığı zaman dilimi ve coğrafi bölge için geçerli olduğu kabul edilmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ KAVRAMLAR VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

Eğitim, kozmosun, Dünya'nın, yaşam sistemlerinin ve farkındalığın hikâyesini anlamak ve insanın bu hikâyede oynadığı rolü kavramak olarak tanımlanabilir. (Can, 2004: 105). Eğitim bir süreçtir ve bu süreç insanın doğduğu andan itibaren başlayıp ölümüne kadar geçen sürede kazandığı bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünüdür (Erden, 1998: 10). Eğitim açık bir sistemdir. Bu sistemin üç ana ögesi bulunmaktadır. Bunlar; girdiler, işlemler ve çıktılarıdır.



Şekil 2.1. Eğitim sistemi öğeleri döngüsü (Kaynak: Sönmez, 2020: 63).

Şekil 2.1.'de de görüldüğü üzere eğitim sisteminde öğeler birbiriyle ilişkilidir. Girdi, sürecin başında sisteme dahil olabileceği düşünülen her şeyi kapsamaktadır. İşlem, süreç içerisinde eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği, işin yapıldığı ögedir. Ve son olarak çıktı, süreç sonucunda elde edilen her şeydir (Sönmez, 2020: 63).

2.2. Öğretim

Sınırlı bir alanda, eğitime göre daha planlı, daha düzenli daha belirgin zaman ve mekânlı davranış değişikliklerini açıklayan bir kavramdır (Dirik, 2015: 12). Öğretim, insanların yaşamları boyunca süren eğitim süreçlerinin planlı, programlı olarak yürütülmesi ve çoğunlukla süreç sonunda bir diploma, başarı belgesi gibi bir belgeyle sonuçlanan öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesi ve kişilerde istendik davranışların kazandırılması sürecini ifade eder (Varış, 1996: 32). Öğretimin tanımında yer aldığı gibi, öğretim sürecinin üç aşaması bulunmaktadır. Bunlar; öğretimin planlanması, öğretimin uygulanması ve

öğretimin değerlendirilmesidir. Öğretim, eğitimin bir aracıdır. Eğitimin amaçları öğretim aracılığıyla gerçekleştirilir (Sünbül, 2011: 45).

2.2.1. Etkili öğretim

Etkili öğretim, öğrencilere konuları anlamaları ve uygulayabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri sistematik bir şekilde aktarma sürecidir. Bu süreç, çeşitli öğrenme stillerini dikkate alarak öğrencilere uygun öğretim stratejileri kullanmayı içerir. Etkili öğretim, öğrencilerin derinlemesine anlama, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler (Demirel, 1999: 19). Bir konuyu başarıyla anlamak, o konuyu etkili bir şekilde uygulanabileceği anlamına gelmez. Ancak etkili öğretim becerilerini kullanabilmek için, bu becerileri uygulayacak bilişsel yeteneklere sahip olmak gereklidir (Kontaş, 2022: 12).

Etkili bir öğretimde, ders içeriği açık ve yapılandırılmış bir şekilde sunulmalıdır. Öğretim materyalleri ve aktiviteler, öğrencilerin ilgisini çekmeli ve onları öğrenmeye teşvik etmelidir. Ayrıca, öğretmen, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini değerlendirerek, bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme deneyimleri sunmalı ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalıdır. Etkili öğretimde, iletişim ön plandadır. Öğretmen, öğrencilerle etkileşim kurarak konuları daha anlamlı hale getirir ve öğrenme sürecini destekler.

Sorular sorarak öğrencilere düşünme fırsatları vermek, sınıf içi etkileşimi artırır. Aynı zamanda, öğretim sürecinde geri bildirim sağlamak, öğrencilere kendi performanslarını değerlendirme şansı verir ve gelişimlerini izlemelerini sağlar (Borich, 1988: 45). Etkili öğretim, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri anlamalarını, ilişkilendirmelerini ve uygulamalarını sağlayarak kalıcı öğrenmeyi hedefler. Bu bağlamda, öğretmenin esnek, öğrenci odaklı ve yenilikçi bir yaklaşım benimsemesi önemlidir (Dilekman, 2008: 215).

2.3. Etkili Öğretmenlik

Etkili öğretmenlik, öğrencilerin sadece bilgi kazanmalarını değil, aynı zamanda bireysel potansiyellerini keşfetmelerini, eleştirel düşünce becerilerini geliştirmelerini ve kendilerini sürekli olarak geliştirmelerini sağlama sürecidir. Bir öğretmenin rolü, sadece ders içeriğini aktarmaktan öte, öğrencilere ilham verici bir rehberlik sunmaktır (Şahin, 2011: 241). Etkili öğretmenlik, öğretim yöntemlerini ve düşüncelerini sorgulayarak, öğrenmeye odaklanan bir sınıf ortamı yaratılmasını gerektirir. Yansıtıcı uygulama, bu sürecin

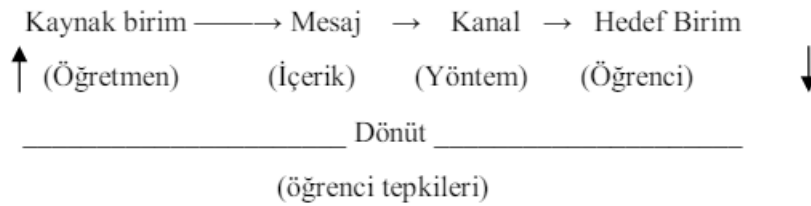
merkezinde yer alır. Öğretmenlerin kendi uygulamalarını düzenli olarak değerlendirmesi ve bu değerlendirmeleri öğrencilerin öğrenme deneyimini iyileştirmek için kullanması önemlidir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin sürekli olarak gelişen bir profesyonel kimlik kazanmalarını sağlar (Day, 2002: 226). Etkili bir öğretmen, öğrencileri arasındaki farklı öğrenme stillerini anlamak ve buna uygun öğretim stratejileri uygulamak konusunda esneklik gösterir. Ayrıca, öğrencilere karşı anlayışlı, saygılı ve pozitif bir tutum sergileyerek sınıf ortamını olumlu bir şekilde etkiler. Öğrencilerle güçlü bir ilişki kurarak, onların duygusal ve sosyal gelişimine de katkıda bulunur (Şahin, 2011: 142).

Etkili bir öğretmen, sınıftaki öğrenciler arasında saygıyı vurgulayan ve mevcut öğrenme sürecini kabul eden bir ilişki kurar. Eisner (2002: 580), öğretmeyi özenli bir uygulama olarak nitelendirerek, etkili öğrenmenin önemli bir parçası olarak değerlendirir. Öğrenme duygusal bir deneyimdir ve öğrenciler, duygusal olarak bağ kurdukları konularla daha fazla ilgilenirler. Sınıfa kişisel katılımı teşvik eden ve öğrenme sürecine katılan bir öğretmen, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasına yardımcı olur. Bu yaklaşım, öğrencilere öğrenme sürecinde zaman tanıyarak, öğrenmenin sadece bilgi edinmekle değil, aynı zamanda anlamakla da ilgili olduğunu vurgular (Wolk, 2003: 13). Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılım göstermeleri için zaman gereklidir. Bu nedenle, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanımak, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında önemlidir. Son olarak, rahat bir öğrenme ortamı, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve pozitif bir öğrenme atmosferinin oluşturulmasına katkıda bulunur. Öğretmenin tutumu ve etkileşimi, sınıfta olumlu bir çalışma ortamı oluşturarak, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını sağlar (Gurney, 2007: 92).

Etkili öğretmenlik etkili iletişim becerilerine sahip olmayı da gerektirir. Öğrenciler, öğretmenlerinin ruh halini kolaylıkla algılayabilirler. Eğer öğretmen içten değilse, öğrencilerin derslere olan ilgisi azalabilir. İletişimde, doğrudan konuşma, nazik olma ve net ifadeler kullanma önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerle kişisel ilişkiler kurarak etkili iletişimi sağlayabilirler (Selimhocaoglu, 2004). Etkili öğretmenlerin birçok özelliği bulunmakla birlikte en önemlilerinden biri de kendi istekleri ile sürekli yeni öğrenmeler kazanmaya çalışmalarıdır. Bu doğrultuda meslektaşları ile araştırmayı ve öğrenmeyi temel alarak bir araya gelmeleri önemlidir (Turan Özpolat, 2021: 42).

2.3.1. Etkili iletişim becerileri

İletişim, insanın sosyal yönünün en önemli özelliğidir. Etkili iletişim becerileri, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerini, aynı zamanda karşılarındaki kişilerin mesajlarını anlamalarını içeren bir dizi yetenektir (Demiray, 2008: 19). Bireylerin iletişimde bulunma istekleri doğuştan itibaren gelmektedir. Çünkü iletişim, sosyal bir varlık olan insanın kendini ifade edebilmesini ve diğer insanları anlayabilmesini sağlayan en önemli kaynaktır. Bu nedenle günlük hayatını devam ettirebilmek isteyen bireylerin diğer insanlarla iletişim kurmaya ve ortak bir paydada buluşmaya ihtiyacı vardır. Daha etkili iletişim kurabilen bireylerin problemlerini daha kolay bir şekilde çözebildikleri ve meslek hayatlarında daha başarılı olabildikleri gözlemlenmiştir (Işık, 2018: 36). İletişim tarzı, iletişim eyleminde bulunan bir kişinin konuşma özelliklerinin kümesi olarak tanımlanır. Stil, mesajı almanın belirli yolları, mesajları yorumlamanın kişisel yolları anlamına gelir ki bu tepkiyi ya da geri bildirimi ifade etmenin belirli yollarındandır. İletişim tarzı, kişinin sosyal ilişkiler dünyasını nasıl yapılandırığının bir göstergesidir. İkinci iletişim tarzı, bilginin toplumsal yargılarda nasıl yorumlanacağını ve bu bilginin eylem davranışına nasıl dönüştürüleceğinin göstergesidir. Ayrıca “tek bir stile indirgememek/bağlam içinde uygun stillerin birleşimi” de etkili iletişimde çok önemlidir (Panisoara, 2010: 140).



Şekil 1.2. *İletişim sürecinin öğeleri* (Kaynak: Demirel, 1998: 37)

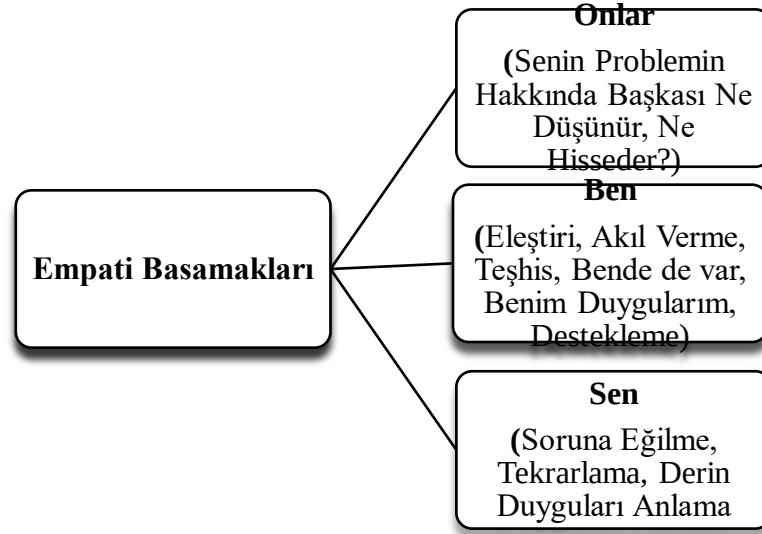
Şekil 2.2.’de görüldüğü üzere, iletişim süreci, bir fikrin veya algının zihinde canlandırılmasıyla başlar, kaynak olarak bir birey, bir grup veya bir kurum olabilir. Mesaj, iletilmek istenen fikir, duygu ve olguları içerir. İkinci aşamada, mesaj kodlanarak insan dilleri, ses tonu, yüz ifadeleri, söyleyiş tarzı gibi kodlar kullanılarak iletişim sağlanır. Bu aşamada iletişim engelleri önlenmeye çalışılır. Koşullar, zaman ve seçilen iletişim yolu iletişimi etkiler (Demirel, 1998: 37). Mesajın iletişim yoluyla kaynaktan çıkması, fiziksel bir kanal oluşturur. Üçüncü aşamada, kodlanmış mesajın alıcıya ulaştırılması önemlidir ve zamanlama bu aşamada kritik bir faktördür. Etkili iletişim için, mesajın gönderileceği kişinin

en uygun zamanı seçilmelidir. Dördüncü aşama, mesajın hedefe ulaşmasıdır. Sözlü iletişimde, alıcının iyi bir dinleyici olması iletişimi kolaylaştırır. Alıcı ile kaynak arasındaki anlama ve yorumlama beraberliği genellikle iletişimi güçlendirir. Alıcının kaynağa geri bildirim vermesi, mesajın ne kadarının ulaştığının kanıtıdır (Çetinkanat, 1996: 18).

Etkili iletişim yeteneği, bir kişinin özel yaşamında, eğitim sürecinde ve iş hayatında kendisini ifade edebilme, anlatma, karşısındakini anlama, çatışmaları çözebilme veya yönetebilme, ortaya çıkan problemleri çözebilme gibi temel becerilere sahip olması gereken bir yetenektir. Bu beceri, kişinin kendiyle ve çevresiyle etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi için temel öneme sahiptir (Dökmen, 2001: 38).

2.3.1.1. Empati

Bu kavram, başka bir kişinin duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini anlama ve bu duyguları paylaşma yeteneğini ifade eder (Dökmen, 1995: 43). Empati, bir bireyin başkalarının bakış açısını anlamak ve duygusal bir bağ kurarak onların deneyimlerini içselleştirmek anlamına gelir. Bu, diğer insanların hissettiği sevinç, acı, korku veya diğer duyguları anlama çabasını içerir (Özbay ve Canpolat, 2003: 39). Empati ve iletişim arasındaki bağ, insanların duygu ve düşüncelerini anlama yeteneğine dayanır. Empati, başkalarının ne hissettiğini ve düşündüğünü anlayabilmek anlamına gelir ve bu yetenek geliştirilebilir bir beceridir. Empati, sadece söylenenleri anlamak değil, aynı zamanda karşımızdakinin duygularını hissedebilmek ve anlayabilmektir. Bu nedenle, algılama ve empati yeteneklerinin geliştirilmesi, farklı bakış açılarına açık olmayı ve karşımızdakinin duygularını anlamayı hedefler (Dökmen, 2001: 44).



Şekil 2.3. Aşamalı empati sınıflaması (Kaynak: Dökmen, 2001: 47)

Aşamalı empati sınıflamasına göre, empatinin üç temel basamağı vardır. Bu basamaklar; Onlar, Ben ve Sen basamaklarıdır. Onlar basamağı, kişinin kendi duygu ve düşüncelerini başkasının gözünden görmesi ve anlamasını içerir. Ben basamağı da kişinin kendi duyguları üzerinden açıklama yaptığı ya da karşıyı desteklediği basamaktır. Ve son olarak Sen basamağı ise derin duyguların anlaşılması ve ifade edilmesini kapsar (Dökmen, 2001: 47). Empati becerisinin üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar; fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak rol alma becerileridir. Fiziksel olarak rol alma, empati becerisini sergilerken karşıdaki kişinin yerine geçme, hadiselerine onun penceresinden bakmak yani o kişinin rolüne girmektir. Zihinsel olarak rol alma, karşıdaki kişinin rolüne girip olayları onun gözünden gördükten sonra kişinin tekrar kendi rolüne dönmesi durumudur. Kişi tekrar kendi rolüne dönemeyse empati kuramaz bir süre sonra karşıdaki kişiyle özdeşim kurulmaya başlar ve bu durum da empatiden farklı bir durumdur. Son olarak duygusal olarak rol alma, bilinç düzeyinde oluşmuş olan empati sürecinin karşıdaki kişiye söylenmesi durumudur. Yani kişinin anlaşıldığı mesajının iletilmesi süreci olarak da tanımlanabilir ki ifade etme süreci gerçekleşmezse empati kurma süreci yarım kalmış olur. Empati sürecinin tamamlanabilmesi için bu üç öğrenin doğru bir şekilde uygulanması elzemdir (Dökmen, 1995: 44).

2.3.1.2. Etkili dinleme

Etkili dinleme, iletişimi sağlıklı kılan becerilerin başında gelir. Bu beceriler arasında, uygun sorular sorma, özetleme yapma, tekrarlama, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini

yansıtma ve geri bildirim verme gibi teknikler bulunur. İyi bir dinleyici, karşısındakini yargılamadan dinleyebilir ve söylenmeyenleri de anlayabilir. Dinleme, iletişimde önemli bir süreçtir ve karşısındakine verilen değeri gösterir (Akbaşlı ve Özbaş, 2012: 680). Öğretmenler, dinleme becerilerini kullanarak öğrencilerin duygularını ifade etmelerine ve çatışmalarını çözmelerine yardımcı olabilirler. Dinleme becerilerini geliştirmek için öncelikle dinleme kuralları üzerinde durulmalı ve ardından öğrencilere dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerileri kazandırılmalıdır. Ayrıca, çeşitli dinleme türleri ve teknikleri üzerinde de durulmalıdır (Celep, 2002: 364).

2.3.1.3. Ben dili-sen dili

Bu kavram, genellikle bir kişinin düşüncelerini, duygularını, ihtiyaçlarını ve isteklerini ifade etme şeklini ifade eder. Bu dil, kişisel deneyimleri ve duygusal durumları ifade etmekte kullanılır. "Ben" ifadesi, kişinin kendisine odaklandığı ve kendi deneyimlerini ifade ettiği bir dil kullanımını temsil eder. Örneğin, "Ben hissediyorum ki..." veya "Benim ihtiyacım var..." ifadeleri, ben dilini kullanmanın örnekleridir. Bu tür ifadeler, kişinin duygusal durumlarını ve ihtiyaçlarını doğrudan ifade etmesine yardımcı olur. Ben dili, iletişimde açıklık, anlayış ve empati sağlamak amacıyla önerilen bir iletişim yaklaşımıdır. Ben dilini kullanmak, başkalarıyla iletişim kurarken suçlayıcı veya eleştirel bir dil kullanmaktan kaçınmayı, duyguları açıkça ifade etmeyi ve iletişimde samimiyeti artırmayı amaçlar. Bu, karşılıklı anlayışı ve olumlu iletişimi teşvik etmek için kullanılan etkili bir iletişim aracıdır (Korkut, 2005: 145). İletişim sürecinde önemli olan kişinin duygu ve düşüncelerini karşı tarafı suçlamadan iletmesidir. İletişim sürecinde karşı tarafın suçlanması ve kişinin kendisine ait sorumlulukları karşıya yüklemeye çalışması 'sen dili' ile gerçekleştirilir ve bu durumda da sağlıklı bir iletişim sürecini sekteye uğratır (Korkut, 2005: 147). Sen dili öfke ya da kızgınlık duygularını barındırabilir. Aynı zamanda suçlayıcı, olumsuz açıdan eleştirici ve yargı yüklüdür. Sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi için mesajların 'Ben Dili' ile iletilmesi gereklidir (Öner, 1999: 256).

2.3.2. Çatışma çözme becerileri

Çatışma; bireylerin grup içindeki rolleri, eğitim seviyeleri, yaşları, ve cinsiyetleri gibi demografik özelliklerinden bağımsız olarak, ahlaki değerler, karakter yapıları, aile ve toplumsal çevrelerinden gelen etkiler, dünya görüşleri ve hayata bakış açıları gibi psikolojik özelliklerden kaynaklanan anlaşmazlıkları ifade etmektedir (Öztekin, 2002: 62). Çatışmayı

etkili bir şekilde yönetmek için, grup içindeki çatışmaların nedenlerini ve kaynaklarını bilmek önemlidir. Çatışmalar çoğu zaman iletişim sorunlarından kaynaklanabilmektedir. Ayrıca, düzensiz veya sıkıcı işler de çatışmalara yol açabilir. Katılımlı karar alma süreçleri arttıkça, çatışmaların sayısının arttığı gözlemlenir. Ancak bu çatışmalar genellikle daha hafiftir. Çatışmalar ayrıca kişisel özelliklerle de ilgilidir. Otoriter ve katı kişiliklere sahip, özsaygısı düşük bireyler genellikle çatışmaya daha yatkındır (Bayraktar ve Yılmaz, 2016: 2352).

2.3.2. Etkili sınıf ve davranış yönetimi

Tüm insanlar gibi öğretmenler de belirli bir ortamda uygun olan davranışları algırlar. Sınıf ortamı, bireylerin kendi öz değerlerine ilişkin algıları üzerinde en çok çaba harcayan ortamlardan biri olabilir. Buna ek olarak, kendi deneyimlerime göre çoğu çocuk, bir kişinin eylemlerinin içini görme ve bu eylemlerin gerçek ya da sahte olduğunu fark etme becerisi sergileyebilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenin bir sınıfı motive etmek için gerekli özellikleri sergileme görevi, kaçınılmaz olarak bazı başarısızlıkları ve iyileştirme ihtiyaçlarını karşılayan dikkatli bir sınıf yönetimi sürecidir (Eggleton, 1992: 112).

Sınıf yönetimi becerileri etkili bir öğretmenin önemli bir parçasıdır. Öğretmen aynı zamanda sınıf ortamında öğrenmenin koruyucusudur. Eğer öğretmen hazırlıksız, paylaşmaya isteksiz, daha fazla bilgi için ilgiyi ve teşvik edecek bir bağlam geliştirme sürecine odaklanmadan giderse, o zaman etkili bir öğrenme ortamı oluşması zorlaşır. Öğretmek basit bir şekilde bilgi aktarmaktan çok daha fazlasıdır; zihinleri yanıt aramaya yönleltmektir ve etkili sınıf yönetimi becerilerini gerektirir (Gurney, 2007: 94).

Sınıfta disiplini sağlama, öğrenciler arasında pozitif bir öğrenme ortamı oluşturma ve öğrenme sürecini yönlendirme öğretmenin sorumluluğundadır. Bu, sınıfta kuralların belirlenmesi, öğrencilerin katılımının teşvik edilmesi gibi unsurları içerir (Şahin, 2011: 142). Öğrencilerin ilgisini çekmek için sınıfta kullanılan etkinlikler gözden geçirilmeli, tekrar gözden geçirilmeli ve yeniden odaklanılmalıdır ki öğrencileri sürekli olarak konu ile etkili bir şekilde sınıf içerisinde tutulması sağlanabilmelidir. Etkili sınıf yönetiminin sağlanabilmesi pasif bir eylem değildir ve öğretmenin aktif olmasını gerektirir (Gurney, 2007: 90).

Sınıf rutinleri ve öğrencilerin başarısının gelişmesiyle birlikte her sınıf ortamı disiplininde kaçınılmaz bir durum ortaya çıkar. Motive olmuş öğrenciler, görev başında olan, sorumlu davranan ve iyi insan ilişkileri sergileyen öğrenciler tarafından belirleneceğinden,

etkili disiplini sürdüren öğretmenler, öğrencilerde öğrencileri motive etmek için önemli olan özellikleri ortaya çıkarır ve etkili sınıf yönetimi becerileri sergilemiş olurlar (Eggleton, 1992: 113).

2.3.3. Etkili ölçme ve değerlendirme

Eğitim bağlamından bağımsız olarak etkili öğretmenler, değerlendirmeyi öğrenme ortamının bir parçası olarak kullanma yeteneğine sahiptirler. Bu, öğretmenlerin değerlendirmeyi çevreleyen tartışmanın farkında olmalarını gerektirir. Bu şekilde, değerlendirme süreci öğrenme sürecinin bir parçası olarak entegre edilir (Delandshere, 2002: 1462).

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurtdışında yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar yurtiçi ve yurtdışı olmak üzere ayrı ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

2.4.1. Yurtiçinde yapılmış ilgili araştırmalar

Cizreli, Kırtay, Boynukara, Çelik, Yılmaz, Tiryaki, Günay ve Durum, (2023) tarafından yapılmış olan ‘Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Davranışlarına Ne Ölçüde Sahip Olduklarına İlişkin Algıları’ adlı çalışmada öğretmenlerin etkili öğretmen davranışlarına dair algıları ve bu algıların cinsiyet, kıdem ve mezun oldukları kurum arasında olumlu ilişki olup olmadığı araştırılmaktadır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında faaliyetlerini sürdüren 22 ortaokulu kapsamaktadır. Araştırılan okullarda 54’ü kadın, 62’si erkek olmak üzere toplamda 116 farklı öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin etkili öğretmen davranışları ile ilgili algıları oldukça yüksek bulunmuştur.

Kandemir ve Kıran (2021), ‘Öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimlerinin belirlenmesi’ adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri yönelimlerinin cinsiyet, mezun olunan bölüm, kıdem, öğrenim durumu gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel nitelikte olup, tarama modelinde desenlenmiş nicel bir çalışmadır. Analizler sonuçlandığında sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri yönelimlerinin yüksek olduğu, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve sınıf mevcudu

değişkenleri ile öğretmenlerin öğretim becerisi yönelimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Korkmaz (2021), ‘Öğretim becerileri, kişilik özellikleri, alan bilgisi ve mesleki gelişim bağlamında etkili öğretmen özellikleri’ adlı çalışmada, öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerinde kendilerini nasıl algıladıklarını görev yapılan okul türü, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmada devlet okulu öğretmenlerinin alan bilgisinde kendilerini özel okul öğretmenlerine göre daha yetkin algıladığı ve özel okul öğretmenlerine göre mesleki gelişime daha çok önem verdiği özel okul öğretmenlerinin ise öğretim becerilerinde kendilerini devlet okulu öğretmenlerine göre daha yetkin algıladıkları görülmüştür.

Aslan ve Kılıç (2020), ‘Ortaokul öğrencilerinin etkili öğretim ve etkili öğretmen davranışlarına ilişkin görüşler’ adlı çalışmada konu ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma Tokat ili merkez ilçesinde eğitime devam eden 611 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilere göre öğretmenler genel olarak etkili öğretimi destekleyecek nitelikte dersi sundukları ve etkili öğretmen davranışları ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Eyicil (2011), ‘Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içi etkili öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi’ adlı çalışmada, ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf içindeki etkili öğretim yöntemlerini ne derecede etkili bir şekilde kullandıklarını ve bu konudaki görüşlerini saptamak, söz konusu görüşler arasında mezun olunan fakülte, branş, cinsiyet, meslektaşlık süresi ve pedagojik formasyon alıp almama durumlarına göre anlamlı farklar olup olmadığını araştırmak, öğrencilerin bu konudaki görüşlerini de alarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda etkili öğretim için çözüm önerileri oluşturmayı amaç edinmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırma, Kahramanmaraş ilindeki okullarda görev yapan öğretmenler ve öğrenciler arasında yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet, branş, meslektaşlık süresi, mezun oldukları okul ve pedagojik formasyon gibi faktörlere bağlı olarak verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Çakmak (2009), ‘Öğretmen adaylarının etkili öğretmen nitelikleri konusundaki düşünceleri’ adlı çalışmada öğretmen adaylarının etkili öğretmenlik nitelikleri hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma, Ankara’da bulunan bir üniversitede 2007-2008 öğretim yılında 221 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen

adaylarının görüşlerine göre en yüksek ortalamaoya sahip öğretmen özelliği ‘objektif olma’, en düşük ortalamaoya sahip özellik ise ‘derste öğrencilere sunum yaptırma olarak bulunmuştur.

Dilekmen (2008), ‘Etkili eğitim için etkili öğretmenlik’ adlı çalışmada eğitimde güncel bir kavram olan etkili öğretmenlik konusu ele alınmıştır. Literatür taraması yapılmış ve konu ile ilgili yapılan kuramsal açıklamalar ile araştırma bulgularına yer verilmiştir. Çalışmacı elde ettiği bulgular neticesinde okuyuculara öneriler sunmuştur.

Özer ve Gelen (2008) tarafından yapılmış olan ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi’ adlı çalışmada MEB tarafından belirlenmiş olan ve görev başındaki öğretmenler ve ilerde öğretmen olacak olan eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerine hangi oranda sahip olduklarını, kendi görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada iki farklı anket geliştirilmiş ve 242 görev başındaki öğretmene ve 159 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları hem genel anlamda hem de bütün alt boyutlarda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri bakımından kendilerini öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Karakelle (2005), ‘Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi’ adlı çalışmada, etkili öğretmenlik niteliklerini kapsayan 6 boyut oluşturulmuş ve lise öğretmenlerinin etkili öğretmenliği nasıl tanımladıkları belirlenerek bu boyutlar altında ele alınarak tartışılmıştır. Verilere göre, lise öğretmenleri etkili öğretmen kavramını öncelikle öğrenciyle ve aynı zamanda meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, mesleğini seven, kendini geliştirmeye önem veren, konu alanına hakim, giyimine özen gösteren, derse hazırlıklı gelen, sabırlı, sorumluluk sahibi, yeniliklere açık bir birey olarak tanımlamaktadır. Öngörülen nitelikler etkili öğretmenlik boyutları çerçevesinde ele alındığında, kişisel özellik ve tutumlar ile öğrenci ilişkileri boyutlarının öğretim becerileri, sınıf yönetimi, sunuş becerileri boyutlarına oranla daha önemli bulunduğu görülmektedir.

2.4.2. Yurtdışında yapılmış ilgili araştırmalar

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde Majid, Jelas, Azman ve Rahman (2010) ve Kenneth'e (2007) göre iletişim olmadan öğretme ve öğrenme süreci gerçekleşmeyecektir. Bu nedenle iletişim becerisi iyi olan öğretmenler, öğrenciler için daha başarılı bir öğretme

ve öğrenme ortamı yaratacaktır.

Prameswari (2018), 'The development of the effective learning environment by creating an effective teaching in the classroom' adlı çalışmada etkili öğrenme yaratmada pedagojik uygulamalara ilişkin bilgileri toplayarak bir meta analiz çalışması yapmıştır. Ayrıca çalışmasında konuya ilişkin ayrıntılı bir açıklama elde etmek için etkili öğrenmenin oluşturulmasını işlevsel hale getirecek bir çerçeve önermektedir.

Duta ve Panisoara'nın (2014), 'Training the competences in higher education –a comparative study on the development of relational competencies of university teachers' adlı çalışmada göre iletişim becerisi iyi olan öğretmenlerin, öğrencileri için daha başarılı bir öğretme ve öğrenme ortamı yaratacaklardır. Öte yandan, mükemmel iletişim becerisine sahip kişilerin başkalarını etkileme potansiyellerinin daha yüksek olduğunu ve etkili iletişim stratejilerinin başarıyı getirecekleri sonucuna ulaşmışlardır.

Jurik ve ark. (2014) 'Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: how powerful are teacher statements, student profiles and gender' adlı çalışmada, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin önemini açıkça vurgulamaktadırlar. Ayrıca yapılan araştırma sonuçlarına göre sözlü öğretmen-öğrenci etkileşimleri ve öğrenci özellikleri, öğrencinin öğrenmesi ve motivasyonu için fark yaratmaktadır.

Sakarneh ve Nair (2014), 'Effective teaching in inclusive classroom: literature review' adlı çalışmada kaynaştırma sınıflarında etkili öğretime ilişkin önemli ve etkili araştırma bulgularına yer verilmiştir. Çalışma bir meta analiz çalışmasıdır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgularda etkili okul ve öğretmen özelliklerinin, kaynaştırma sınıfındaki öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna, veri toplama araçlarının geliştirilmesine, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yönelik bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel araştırma deseninde nicel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, mevcut ya da geçmişten gelen sorunları, standartlar doğrultusunda değerlendirerek, olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan yöntemdir (Büyüköztürk, 2020: 18). Betimsel araştırmanın amacı evreninin ya da ondan çekilen yansız bir örneklemin doğru bir tanımına ulaşmaktır (Simon ve Burstein, 1985: 44). Bu çalışma, öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik kendilerini algılama biçimlerinin hangi bağımsız değişkenlerden etkilendiğinin saptanması amacıyla betimsel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri iken kişisel özellikleri bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili merkez ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yapılmıştır. Çalışmada toplam 460 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın bu kısmında, anket uygulamasına katılan öğretmenleri tanımlayıcı özelliklere yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	238	51.7
Erkek	222	48.3
Medeni Durum	n	%
Evli	342	74.3
Bekar	118	25.7
Eğitim Durumu	n	%
Lisans	426	92.6
Yüksek Lisans	31	6.7
Doktora	3	0.7
Yaş	n	%
20-25 yaş	42	9.1

Tablo 3.1. (Devam) *Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler*

26-30 yaş	86	18.7
31-35 yaş	100	21.7
36-40 yaş	93	20.2
41-45 yaş	88	19.1
46 yaş ve üzeri	51	11.1
Mesleki Kıdem	n	%
0-5 yıl	100	21.7
6-10 yıl	119	25.9
11-15 yıl	107	23.3
16-20 yıl	89	19.3
21 yıl ve üzeri	45	9.8
Çalışılan Eğitim Kurumunun Kademesi	n	%
Okul öncesi	22	4.8
İlkokul	60	13.0
Ortaokul	169	36.7
Ortaöğretim	191	41.5
Diğer	18	3.9
Branş	n	%
Okul öncesi	18	3.9
Sınıf öğretmeni	38	8.3
Rehberlik	17	3.7
İngilizce	33	7.2
Matematik	30	6.5
Fen Bilgisi	18	3.9
Türkçe	20	4.3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20	4.3
Teknoloji ve Tasarım	16	3.5
Beden Eğitimi	35	7.6
Sosyal Bilgiler	32	7.0
Tarih	19	4.1
Coğrafya	20	4.3
Felsefe	20	4.3
Özel Eğitim	20	4.3
Türk Dili ve Edebiyatı	29	6.3
Fizik	21	4.6
Kimya	21	4.6
Biyoloji	22	4.8
Diğer	11	2.4
Toplam	460	100.0

Tablo 3.1.'deki verilere göre, katılımcıların %51.7'si kadın, %48.3'ü erkektir. Katılımcıların medeni durumlarına bakıldığında, %74.3'ünün evli, %25.7'sinin ise bekar olduğu görülmektedir. Bu, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun evli olduğunu göstermektedir.

Eğitim durumu verilerine göre, katılımcıların %92.6'sı lisans mezunu, %6.7'si yüksek lisans mezunu ve %0.7'si doktora mezunudur. Bu sonuçlar, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitim aldığını göstermektedir.

Katılımcıların %21.7'si 31-35 yaş arasında, %20.2'si 36-40 yaş arasında, %19.1'i 41-45 yaş arasında, %18.7'si 26-30 yaş arasında, %11.1'i 46 yaş ve üzerinde ve %9.1'i 20-25 yaş arasında bulunmuştur. Bu dağılım, öğretmenlerin geniş bir yaş aralığına yayıldığını ve özellikle 31-35 yaş grubunun en fazla temsil edilen yaş grubu olduğunu göstermektedir. 20-25 yaş aralığındaki genç öğretmenlerin en az temsil edilen grup olduğunu göstermektedir.

Mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %25.9'u 6-10 yıl, %23.3'ü 11-15 yıl, %21.7'si 0-5 yıl, %19.3'ü 16-20 yıl ve %9.8'i 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Bu veriler, öğretmenlerin kıdem dağılımının geniş bir yelpazeye yayıldığını göstermektedir. Özellikle 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdemdeki öğretmenler en büyük iki grubu oluşturmaktadır. 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler ise en küçük grubu teşkil etmektedir. Katılımcıların çalıştıkları eğitim kurumunun kademesine göre dağılımına bakıldığında %41.5'i ortaöğretim, , %36.7'si ortaokul, %13.0'ı ilkokul, %4.8'i okul öncesi ve %3.9'u diğer kademelerde çalışmaktadır. Bu dağılım, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ortaöğretim ve ortaokul kademelerinde görev yaptığını göstermektedir. İlkokul ve okul öncesi kademelerinde çalışan öğretmenlerin oranı nispeten daha düşüktür. Diğer kademeler ise en az temsil edilen grubu oluşturmaktadır.

Katılımcıların branşlarına yönelik elde edilen sonuçlarda %8.3'ünün sınıf öğretmeni, %7.6'sının beden eğitimi öğretmeni, %7.2'sinin İngilizce öğretmeni, %7'sinin sosyal bilgiler öğretmeni, %6.5'inin matematik öğretmeni, %6.3'ünün Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, %4.8'inin biyoloji öğretmeni, %4.6'sının fizik öğretmeni, %4.6'sının kimya öğretmeni, %4.3'ünün Türkçe öğretmeni, %4.3'ünün coğrafya öğretmeni %4.3'ünün felsefe öğretmeni, %4.3'ünün özel eğitim öğretmeni, %4.3'ünün din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, %4.1'inin tarih öğretmeni, %3.9'unun okul öncesi öğretmeni, %3.9'unun fen bilgisi öğretmeni ve %3.7'sinin rehberlik öğretmeni olduğu görülmüştür. Bunun yanında, öğretmenlerin %3.5'inin branşının teknoloji ve tasarım öğretmeni ve olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, katılımcıların %2.4'ünün yukarıda ifade edilen branşların dışında olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Tschannen-Moren ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” ve katılımcıların sosyo-demografik durumlarının tespiti için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 24 maddeden oluşmakta olup, öğretmenlerin farklı yetkinlik alanlarını değerlendirmektedir. Bu alanlar arasında “yönlendirme” (2, 5, 8, 9, 16 ve 22. maddeler), “davranış yönetimi” (3, 13, 15, 19 ve 21. maddeler), “motivasyon” (4, 6, 7, 11, 12 ve 24. maddeler), “öğretim becerisi” (1, 14, 17, 20 ve 23. maddeler) ve “ölçme ve değerlendirme” (10 ve 18. maddeler) bulunmaktadır. Yönlendirme alt boyutu, öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmaları için gerekli oryantasyon etkinliklerini kapsayan altı maddeden oluşmaktadır. Öğretmen, rehberlik etme yeteneğini kullanarak, öğrencilerin başarısını artırmak için gerekli koşulları oluşturmayı amaçlar. Ölçek kapsamında yönlendirme alt boyutuna bir örnek vermek gerekirse; “Çocuklarının okul başarılarını artırmada öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?” sorusu yer almaktadır. Bu madde ile öğretmenlerin yönlendirme becerilerini değerlendirmeleri beklenmiş ve bu becerilerin öğrenci başarısı ile olan ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Davranış yönetimi alt boyutu, öğrencinin ve öğretmenin kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğini değerlendiren beş maddeden oluşmaktadır. Bu boyut, öğretmenlerin, özellikle zorlayıcı öğrenci davranışları karşısında, kendi davranışlarını ne kadar kontrol edebildiklerini ölçer. Örneğin, “Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?” sorusu, bu boyutun bir parçasıdır. Öğretmenlerin stres durumlarında ve genel sınıf ortamında kendi ve öğrencilerinin davranışlarını kontrol edebilme becerileri, sınıfta olumlu bir atmosfer yaratmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu becerilerin öğrenci başarısına etkisi araştırmada detaylı olarak incelenmiştir.

Motivasyon alt boyutu ise, öğrencileri öğrenmeye teşvik etmeyi amaçlayan altı maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin kendine güvenlerini teşvik etmek, onların öğrenme süreçlerinde daha hevesli olmalarını sağlar. Bu boyutta, öğretmenlerin motivasyon becerileri

değerlendirilmektedir. Örneğin, “İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?” sorusu, öğretmenlerin motivasyon becerilerini ölçmek için kullanılmaktadır. Bu becerilerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan etkisi araştırmada detaylandırılmıştır.

Öğretim becerisi alt boyutu, öğretim amaçlarının ve öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesi için gerekli düzenlemeleri yapmayı hedefleyen beş maddeden oluşmaktadır. Bu beceri, öğretmenlerin mevcut durumların arkasındaki nedenleri görebilmelerini de içerir. Öğretim becerisini değerlendirmek amacıyla, “Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?” sorusu kullanılmaktadır. Öğretmenlerin bu beceriye ne ölçüde sahip oldukları ve bu becerinin öğrenci başarısına katkısı araştırılmıştır.

Son olarak, ölçme ve değerlendirme alt boyutu, iki maddeden oluşmakta olup, öğretimde hedeflenen öğrenme hedeflerinin ne düzeyde gerçekleştiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. “Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?” sorusu, öğretmenlerin bu becerilerini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğretim hedeflerine ulaşp ulaşmadıkları konusunda dönütler alır. Bu dönütleri etkin bir biçimde kullanabilmeleri için ölçme değerlendirme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

Ölçek, beşli likert tipi bir değerlendirme sistemi ile değerlendirilmektedir. Katılımcılar, her bir maddeye katılma derecelerini belirlemek amacıyla ifadeleri ‘1=çok düşük, 2=düşük, 3=kararsızım, 4=yüksek, 5=çok yüksek’ şeklinde puanlamaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 24 iken, maksimum puan 120’dir. Ölçek maddelerinin hiçbirinde ters kodlama yapılmamaktadır.

Ölçeğin güvenilirlik analizinde elde edilen Cronbach's Alpha değeri, ölçeğin geneli için 0.90 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara göre Cronbach's Alpha değerleri ise şu şekildedir: “Yönlendirme” için 0.79, “Davranış Yönetimi” için 0.78, “Motivasyon” için 0.73, “Öğretim Becerisi” için 0.69 ve “Ölçme ve Değerlendirme” için 0.66 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada ise ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuş iken alt boyutların güvenilirlik katsayısı sırasıyla 0.89; 0.90; 0.85; 0.87 ve son olarak 0.79 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Kişisel bilgi formu

Araştırmada kişisel bilgi formu uygulanarak katılımcıların sosyo-demografik durumları ile ilgili bilgi toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mezun oldukları bölüm/branş, meslekteki kıdemleri ve çalıştıkları eğitim kurumunun kademesi soruları bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” için gerekli izin, ölçeği uyarlayan araştırmacılardan e-mail yoluyla alınmıştır. Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan da araştırmaya yönelik 02.04.2024 tarihli 32 karar sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra bu araştırmaya dâhil olan okullardaki kurum müdürleri ile izin işlemleri, veri toplama araçlarının tanıtımı hakkında gerekli görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere ölçek uygulanmadan önce çalışmanın amacı, ölçeğin nasıl doldurulacağı konusunda gerekli bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerin ölçeği doldurmaları kendi tercihlerine bırakılmış, bu konuda herhangi bir baskı yapılmamış, gönüllü katılım esas alınmıştır. Araştırmaya konu olan bilgilerin toplanabilmesi için bilgisayar ortamında ölçek uygulanmıştır. Öncelikli olarak Google anket hazırlanmıştır. Ardından Google anket bağlantı adresi oluşturulmuştur. Google anket üzerinden toplanan veriler için öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi veren açıklama eklenmiştir. Google anket yaklaşık dört hafta aktif kalmıştır. Bu süre zarfında Google anket okulların çevrimiçi bilgilendirme gruplarında okul müdür/müdür yardımcıları tarafından paylaşılmıştır. Söz konusu olan araştırma için veri toplanması amacıyla kullanılan ölçekler Adıyaman ili merkez ilçesinde görev yapan okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim öğretmenlerine uygulanmıştır. Veri toplama esnasında 460 öğretmenden veri toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, elde edilen verilerin analizi için SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise frekans dağılımı, güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha katsayısı, normallik testi, betimsel istatistikler, Bağımsız Örneklem t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırmaya katılanların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla frekans dağılımı kullanılmıştır. Bu analiz, cinsiyet, medeni

durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve çalışılan eğitim kurumu kademesi değişkenlerin için katılımcı sayıları ve yüzdelerini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, verilerin güvenilirlik düzeyi için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bunun yanında, verilerin normal dağılıma uygunluğu Çarpıklık ve Basıklık testleri ile ortaya konmuştur. Allen ve Meyer'e (2000) göre, Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olması durumunda verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir. Araştırmada, ölçek ve alt boyutlarının tanımlayıcı bulguların ortaya konmasında betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Bunun yanında, katılımcıların kişisel özelliklerinin karşılaştırılmasında ikili değişken grupları için (cinsiyet, medeni durum gibi) Bağımsız Örneklem t-Testi, ikiden fazla değişken grupları için (yaş ve mesleki kıdem gibi) Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde p anlamlılık değeri 0.05 olarak baz alınmıştır.

3.6. Normallik Test Sonuçları

Çalışmanın bu kısmında, anket uygulaması sonucu elde edilen verilerin normallik test sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.2. Normallik test sonuçları

	n	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen Yetkinliği	460	-.400	-.018
Yönlendirme	460	-.450	-.105
Davranış Yönetimi	460	-.533	-.145
Motivasyon	460	-.390	-.005
Öğretim Becerisi	460	-.418	-.072
Ölçme ve Değerlendirme	460	-.581	-.540

Yapılan analizler sonucunda, öğretmen yetkinliği, yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi ve ölçme ve değerlendirme değişkenlerine ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değeri, bir dağılımın simetrikliğini, basıklık değeri ise dağılımın tepe noktasının ne kadar sivri veya yayvan olduğunu ifade eder. Genel kabul görmüş bir kural olarak, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olması, verilerin normal dağıldığını gösterir (Allen ve Meyer, 2000, s. 42).

Öğretmen yetkinliği alt boyutuna ait çarpıklık değeri -0.400, basıklık değeri ise 0.018 olarak bulunmuştur. Bu değerler, öğretmen yetkinliği alt boyutu verilerinin simetrik bir

dağılım sergilediğini ve normal dağıldığını göstermektedir. Yönlendirme alt boyutunun çarpıklık değeri -0.450, basıklık değeri ise 0.105'tir. Bu durum, yönlendirme alt boyutunun verilerinin de simetrik ve normal bir dağılıma sahip olduğunu ifade etmektedir.

Davranış yönetimi alt boyutunun ait çarpıklık değeri -0.533, basıklık değeri ise -0.145 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, davranış yönetimi alt boyutu verilerinin de simetrik bir dağılım gösterdiğini ve normal dağıldığını işaret etmektedir. Motivasyon alt boyutunun çarpıklık değeri -0.390, basıklık değeri ise 0.005'tir. Bu durum, motivasyon alt boyutunun verilerinin de simetrik ve normal bir dağılım sergilediğini göstermektedir.

Öğretim becerisi alt boyutuna ait çarpıklık değeri -0.418, basıklık değeri ise -0.072 olarak bulunmuştur. Bu değerler, öğretim becerisi alt boyutu verilerinin de simetrik bir dağılım sergilediğini ve normal dağıldığını ifade etmektedir. Son olarak, ölçme ve değerlendirme alt boyutunun çarpıklık değeri -0.581, basıklık değeri ise 0.540 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçme ve değerlendirme alt boyutu verilerinin de simetrik ve normal bir dağılım gösterdiğini göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda, tüm alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olduğu görülmüştür. Bu durum, incelenen verilerin normal dağıldığını ve istatistiksel analizlerde normal dağılım varsayımının geçerli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, verilerin simetrik bir dağılım sergilediği ve istatistiksel analizlerde güvenilir sonuçlar elde edilebileceği sonucuna varılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen analiz sonuçlarına ve araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik algıları genel olarak hangi düzeydedir?’ olarak belirlenmiştir. Buna dönük olarak elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular*

	$\bar{x}$	SS
Öğretmen Yetkinliği	97.05	14.794
Yönlendirme	24.64	3.626
Davranış Yönetimi	19.70	3.821
Motivasyon	24.65	3.567
Öğretim Becerisi	19.82	3.460
Ölçme ve Değerlendirme	8.25	1.344

Öğretmen yetkinliği alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 120’dir. Yukarıdaki tablo 4.1.’e bakıldığında, öğretmen yetkinliği alt boyutunun ortalamasının 97.05 olduğu görülmektedir. Bu değer, ölçekten alınan puanın yüksek olduğunu gösterir. Bu, genel olarak öğretmenlerin kendilerini oldukça yetkin hissettiklerini ve mesleki görevlerini yerine getirirken yüksek düzeyde yeterli algılarına sahip olduklarını göstermektedir.

Yönlendirme alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 30’dur. Yönlendirme alt boyutunda, öğretmenlerin ortalama puanı 24.64’tür. Ortalama puanın yüksekliği, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etme ve onları yönlendirme konusundaki yetkinliklerinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilere eğitim hedeflerine ulaşmaları için gerekli rehberliği sağlama konusunda kendilerini başarılı görmektedirler.

Davranış yönetimi alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25’tir. Davranış yönetimi alt boyutunda, ortalama puan 19.70 olarak bulunmuştur. Bu değer, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarını kontrol etme konusundaki yetkinliklerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, sınıfta disiplin sağlama ve öğrencilerin davranışlarını yönlendirme konusunda kendilerini yetkin hissetmektedirler.

Motivasyon alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 30'dur. Motivasyon alt boyutunda ise, ortalama puan 24.65 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin öğrencileri motive etme ve öğrenmeye teşvik etme konusundaki yetkinliklerinin güçlü olduğu ifade edilebilir.

Öğretim becerisi alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25'tir. Öğretim becerisi alt boyutunda, ortalama puan 19.82 olarak bulunmuştur. Bu değer, öğretmenlerin öğretim süreçlerini planlama ve uygulama konusundaki yetkinliklerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, ders içeriklerini etkili bir şekilde sunma ve öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun öğretim yöntemleri kullanma konusunda kendilerini yetkin hissetmektedirler.

Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 10'dur. Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda, ortalama puan 8.25'tir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin bir şekilde kullanma konusundaki yetkinliklerinin güçlü olduğu söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme düzeylerini doğru bir şekilde değerlendirme ve geri bildirim sağlama konusunda kendilerini başarılı görmektedirler.

4.2. Cinsiyete Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamındaki 'cinsiyet' değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1.2. Cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretmen Yetkinliği	Kadın	238	96.20	14.767	-1.281	0.201
	Erkek	222	97.97	14.802		
Yönlendirme	Kadın	238	24.42	3.649	-1.303	0.193
	Erkek	222	24.86	3.596		
Davranış Yönetimi	Kadın	238	19.47	3.877	-1.359	0.175
	Erkek	222	19.95	3.753		
Motivasyon	Kadın	238	24.48	3.536	-1.038	0.300
	Erkek	222	24.82	3.600		
Öğretim Becerisi	Kadın	238	19.66	3.404	-1.053	0.293
	Erkek	222	20.00	3.519		
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	238	8.18	1.388	-1.252	0.211
	Erkek	222	8.33	1.293		

Tablo 4.2.'ye bakıldığında kadın öğretmenlerin yetkinlik ortalaması 96.20 iken, erkek öğretmenlerin ortalaması 97.97 olarak belirlenmiştir. t değeri -1.281 ve p değeri 0.201 ($p >$

0.05) olduğundan, bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmen yetkinliği açısından kadın ve erkek öğretmenlerin benzer olduğunu göstermektedir.

Yönlendirme alt boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalaması 24.42, erkek öğretmenlerin ortalaması ise 24.86'dır. t değeri -1.303 ve p değeri 0.193 ($p > 0.05$) olup, burada da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenler, öğrencileri yönlendirme konusunda benzer performans sergilemektedirler.

Davranış yönetimi alt boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalaması 19.47, erkek öğretmenlerin ortalaması 19.95'tir. t değeri -1.359 ve p değeri 0.175 ($p > 0.05$) olduğu için, davranış yönetimi konusunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu, her iki cinsiyetin de davranış yönetimi konusunda eşit derecede yetkin olduğunu gösterir.

Motivasyon alt boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalaması 24.48, erkek öğretmenlerin ortalaması 24.82 olarak ölçülmüştür. t değeri -1.038 ve p değeri 0.300 ($p > 0.05$) olup, burada da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Öğretim becerisi alt boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalaması 19.66, erkek öğretmenlerin ortalaması 20.00'dir. t değeri -1.053 ve p değeri 0.293 ($p > 0.05$) olduğu için, bu iki grup arasında öğretim becerileri açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kadın ve erkek öğretmenler, öğretim becerileri konusunda benzer düzeyde yetkindir.

Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalaması 8.18, erkek öğretmenlerin ortalaması 8.33'tür. t değeri -1.252 ve p değeri 0.211 ($p > 0.05$) olup, bu alanda da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yetenekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.3. Medeni Duruma Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamındaki 'medeni durum' değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Medeni duruma göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Öğretmen Yetkinliği	Evli	342	98.23	14.174	2.928	0.004
	Bekar	118	93.64	16.041		
Yönlendirme	Evli	342	24.88	3.488	2.462	0.014
	Bekar	118	23.93	3.933		
Davranış Yönetimi	Evli	342	20.01	3.688	3.004	0.003
	Bekar	118	18.80	4.067		
Motivasyon	Evli	342	24.90	3.430	2.657	0.008
	Bekar	118	23.90	3.857		
Öğretim Becerisi	Evli	342	20.09	3.320	2.915	0.004
	Bekar	118	19.03	3.740		
Ölçme ve Değerlendirme	Evli	342	8.34	1.303	2.457	0.014
	Bekar	118	7.99	1.429		

Tablo 4.3.'e bakıldığında evli öğretmenlerin yetkinlik ortalaması 98.23, bekâr öğretmenlerin ortalaması ise 93.64 olarak ölçülmüştür. t değeri 2.928 ve p değeri 0.004 ($p < 0.05$) olduğundan, bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum, evli öğretmenlerin yetkinlik açısından bekâr öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir.

Yönlendirme alt boyutunda, evli öğretmenlerin ortalaması 24.88, bekâr öğretmenlerin ortalaması 23.93'tür. t değeri 2.462 ve p değeri 0.014 ($p < 0.05$) olup, burada da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Evli öğretmenler, öğrencileri yönlendirme konusunda bekar öğretmenlerden daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Davranış yönetimi alt boyutunda, evli öğretmenlerin ortalaması 20.01, bekâr öğretmenlerin ortalaması 18.80'dir. t değeri 3.004 ve p değeri 0.003 ($p < 0.05$) olduğundan, bu iki grup arasında anlamlı bir fark vardır. Bu, evli öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda bekâr öğretmenlere göre daha yetkin olduğunu göstermektedir.

Motivasyon alt boyutunda, evli öğretmenlerin ortalaması 24.90, bekâr öğretmenlerin ortalaması 23.90'dır. t değeri 2.657 ve p değeri 0.008 ($p < 0.05$) olup, burada da anlamlı bir fark bulunmaktadır. Evli öğretmenler, motivasyon konusunda bekar öğretmenlerden daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Öğretim becerisi alt boyutunda, evli öğretmenlerin ortalaması 20.09, bekâr öğretmenlerin ortalaması 19.03'tür. t değeri 2.915 ve p değeri 0.004 ($p < 0.05$) olduğu için, bu iki grup arasında öğretim becerileri açısından anlamlı bir fark vardır. Bu durum, evli öğretmenlerin öğretim becerileri konusunda bekâr öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda ise, evli öğretmenlerin ortalaması 8.34, bekâr öğretmenlerin ortalaması 7.99'dur. t değeri 2.457 ve p değeri 0.014 ($p < 0.05$) olup, bu alanda da anlamlı bir fark bulunmaktadır. Evli öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yetenekleri açısından bekâr öğretmenlerden daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

4.4. Öğrenim Düzeyine Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamındaki 'öğrenim düzeyi' değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrenim düzeyine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Öğretmen Yetkinliği	Lisans	426	96.69	14.940	-1.886	0.060
	Lisansüstü	34	101.65	12.083		
Yönlendirme	Lisans	426	24.56	3.653	-1.691	0.091
	Lisansüstü	34	25.65	3.152		
Davranış Yönetimi	Lisans	426	19.61	3.874	-1.786	0.075
	Lisansüstü	34	20.82	2.897		
Motivasyon	Lisans	426	24.57	3.600	-1.704	0.089
	Lisansüstü	34	25.65	3.004		
Öğretim Becerisi	Lisans	426	19.73	3.481	-1.866	0.063
	Lisansüstü	34	20.88	3.043		
Ölçme ve Değerlendirme	Lisans	426	8.22	1.352	-1.785	0.075
	Lisansüstü	34	8.65	1.178		

Tablo 4.4.'e bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin yetkinlik ortalaması 96.69 iken, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalaması 101.65 olarak ölçülmüştür. t değeri -1.886 ve p değeri 0.060 ($p > 0.05$) olduğundan, bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmen yetkinliği açısından lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin benzer olduğunu gösterir.

Yönlendirme alt boyutunda, lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması 24.56, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalaması ise 25.65'tir. t değeri -1.691 ve p değeri 0.091 ($p > 0.05$) olup, burada da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu, lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin öğrencileri yönlendirme konusunda benzer performans sergilediğini gösterir.

Davranış yönetimi alt boyutunda, lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması 19.61, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalaması 20.82'dir. t değeri -1.786 ve p değeri 0.075 ($p > 0.05$) olduğundan, davranış yönetimi konusunda iki grup arasında anlamlı bir fark

bulunmamaktadır. Bu durum, her iki eğitim seviyesindeki öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda eşit derecede yetkin olduğunu gösterir.

Motivasyon alt boyutunda, lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması 24.57, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalaması ise 25.65'tir. t değeri -1.704 ve p değeri 0.089 ($p > 0.05$) olup, burada da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu, her iki grup öğretmenin motivasyon düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretim becerisi alt boyutunda, lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması 19.73, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalaması ise 20.88'dir. t değeri -1.866 ve p değeri 0.063 ($p > 0.05$) olduğundan, bu iki grup arasında öğretim becerileri açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin öğretim becerileri konusunda benzer yetkinlikte olduğunu göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda ise, lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması 8.22, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalaması ise 8.65'tir. t değeri -1.785 ve p değeri 0.075 ($p > 0.05$) olup, bu alanda da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu, her iki grup öğretmenin ölçme ve değerlendirme yeteneklerinin benzer olduğunu gösterir.

4.5. Yaşa Durumuna Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamındaki 'yaş' değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Yaşa göre ANOVA sonuçları

Kategori	Yaş Grubu	n	Ortalama	Std. Sapma	F	Sig.
Öğretmen Yetkinliği	20-25 yaş	42	87.21	14.360	8.881	0.000
	26-30 yaş	86	92.64	12.787		
	31-35 yaş	100	98.57	15.037		
	36-40 yaş	93	97.30	16.555		
	41-45 yaş	88	100.55	12.052		
	46 yaş ve	51	103.16	13.354		
Yönlendirme	20-25 yaş	42	22.38	3.642	7.601	0.000
	26-30 yaş	86	23.74	3.185		
	31-35 yaş	100	24.87	3.651		
	36-40 yaş	93	24.56	4.066		
	41-45 yaş	88	25.63	2.968		
	46 yaş ve	51	25.98	3.338		
Davranış Yönetimi	20-25 yaş	42	17.07	3.460	10.017	0.000

Tablo 4.5. (Devam) *Yaşa göre ANOVA sonuçları*

	26-30 yaş	86	18.42	3.873		
	31-35 yaş	100	20.32	3.665		
	36-40 yaş	93	19.75	4.080		
	41-45 yaş	88	20.48	3.206		
	46 yaş ve 51	51	21.37	3.212		
Motivasyon	20-25 yaş	42	22.40	3.415	7.187	0.000
	26-30 yaş	86	23.73	2.888		
	31-35 yaş	100	24.89	3.728		
	36-40 yaş	93	24.78	4.062		
	41-45 yaş	88	25.45	3.103		
	46 yaş ve 51	51	25.90	3.145		
Öğretim Becerisi	20-25 yaş	42	17.71	3.452	7.809	0.000
	26-30 yaş	86	18.78	3.073		
	31-35 yaş	100	20.18	3.523		
	36-40 yaş	93	19.97	3.855		
	41-45 yaş	88	20.43	2.791		
	46 yaş ve 51	51	21.27	3.150		
Ölçme ve	20-25 yaş	42	7.64	1.495	4.410	0.001
	26-30 yaş	86	7.97	1.100		
	31-35 yaş	100	8.31	1.361		
	36-40 yaş	93	8.24	1.492		
	41-45 yaş	88	8.56	1.173		
	46 yaş ve 51	51	8.63	1.326		
	Toplam	460	8.25	1.344		

Tablo 4.5.'e bakıldığında öğretmen yetkinliği açısından, 20-25 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 87.21, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 92.64, 31-35 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 98.57, 36-40 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 97.30, 41-45 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 100.55 ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 103.16'dır. Toplam ortalama ise 97.05 olarak belirlenmiştir. F değeri 8.881 ve p değeri 0.000 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetkinliğinin yaşa bağlı olarak arttığını göstermektedir.

Yönlendirme alt boyutunda, 20-25 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 22.38, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 23.74, 31-35 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 24.87, 36-40 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 24.56, 41-45 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 25.63 ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 25.98'dir. Toplam ortalama ise 24.64 olarak belirlenmiştir. F değeri 7.601 ve p değeri 0.000 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu, yönlendirme yeteneğinin yaşa bağlı olarak arttığını göstermektedir.

Davranış yönetimi alt boyutunda, 20-25 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 17.07, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 18.42, 31-35 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 20.32, 36-40 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 19.75, 41-45 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 20.48 ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 21.37'dir. Toplam ortalama ise 19.70 olarak belirlenmiştir. F değeri 10.017 ve p değeri 0.000 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum, davranış yönetimi yeteneğinin yaşa bağlı olarak arttığını göstermektedir.

Motivasyon alt boyutunda, 20-25 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 22.40, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 23.73, 31-35 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 24.89, 36-40 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 24.78, 41-45 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 25.45 ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 25.90'dır. Toplam ortalama ise 24.65 olarak belirlenmiştir. F değeri 7.187 ve p değeri 0.000 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu, motivasyonun yaşa bağlı olarak arttığını göstermektedir.

Öğretim becerisi alt boyutunda, 20-25 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 17.71, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 18.78, 31-35 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 20.18, 36-40 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 19.97, 41-45 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 20.43 ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 21.27'dir. Toplam ortalama ise 19.82 olarak belirlenmiştir. F değeri 7.809 ve p değeri 0.000 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu, öğretim becerisinin yaşa bağlı olarak arttığını göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda, 20-25 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 7.64, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 7.97, 31-35 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 8.31, 36-40 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 8.24, 41-45 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 8.56 ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalaması 8.63'tür. Toplam ortalama ise 8.25 olarak belirlenmiştir. F değeri 4.410 ve p değeri 0.001 ($p < 0.05$) olup, bu

gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu, ölçme ve değerlendirme yeteneğinin yaşa bağlı olarak arttığını göstermektedir.

4.6. Mesleki Kıdem Durumuna Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamındaki ‘mesleki kıdem’ değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları

	Mesleki kıdem	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Öğretmen Yetkinliği	0-5 yıl	100	90.19	13.736	10.086	0.000
	6-10 yıl	119	96.56	15.100		
	11-15 yıl	107	98.58	15.212		
	16-20 yıl	89	99.81	12.727		
	21 yıl ve üzeri	45	104.53	13.407		
Yönlendirme	0-5 yıl	100	23.14	3.420	7.779	0.000
	6-10 yıl	119	24.55	3.635		
	11-15 yıl	107	24.92	3.765		
	16-20 yıl	89	25.28	3.209		
	21 yıl ve üzeri	45	26.24	3.452		
Davranış Yönetimi	0-5 yıl	100	17.83	3.542	11.069	0.000
	6-10 yıl	119	19.61	4.015		
	11-15 yıl	107	20.12	3.826		
	16-20 yıl	89	20.39	3.284		
	21 yıl ve üzeri	45	21.71	3.245		
Motivasyon	0-5 yıl	100	23.19	3.314	8.251	0.000
	6-10 yıl	119	24.41	3.595		
	11-15 yıl	107	25.15	3.786		
	16-20 yıl	89	25.13	3.184		
	21 yıl ve üzeri	45	26.33	3.097		
Öğretim Becerisi	0-5 yıl	100	18.28	3.367	9.391	0.000
	6-10 yıl	119	19.75	3.511		
	11-15 yıl	107	20.03	3.549		
	16-20 yıl	89	20.53	2.939		
	21 yıl üzeri	45	21.53	3.035		

Tablo 4.6. (Devam) *Mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları*

Ölçme ve Değerlendirme	0-5 yıl	100	7.75	1.366	5.826	0.000
	6-10 yıl	119	8.24	1.280		
	11-15 yıl	107	8.36	1.403		
	16-20 yıl	89	8.47	1.178		
	21 yıl ve üzeri	45	8.71	1.342		
	Toplam	460	8.25	1.344		

Tablo 4.6.'ya bakıldığında öğretmen yetkinliği açısından, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 90.19, 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalaması 96.56, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 98.58, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 99.81 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 104.53'tür. Toplam ortalama ise 97.05 olarak belirlenmiştir. F değeri 10.086 ve p değeri 0.000 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetkinliğinin kıdem arttıkça yükseldiğini göstermektedir.

Yönlendirme alt boyutunda, 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalaması 23.14, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 24.55, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 24.92, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 25.28 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 26.24'tür. Toplam ortalama ise 24.64 olarak belirlenmiştir. F değeri 7.779 ve p değeri 0.000 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu, yönlendirme yeteneğinin kıdem arttıkça yükseldiğini göstermektedir.

Davranış yönetimi alt boyutunda, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 17.83, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 19.61, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 20.12, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 20.39 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 21.71'dir. Toplam ortalama ise 19.70 olarak belirlenmiştir. F değeri 11.069 ve p değeri 0.000 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum, davranış yönetimi yeteneğinin kıdem arttıkça yükseldiğini göstermektedir.

Motivasyon alt boyutunda, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 23.19, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 24.41, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 25.15, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 25.13 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 26.33'tür. Toplam ortalama ise 24.65 olarak

belirlenmiştir. F değeri 8.251 ve p değeri 0.000 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu, motivasyonun kıdem arttıkça yükseldiğini göstermektedir.

Öğretim becerisi alt boyutunda, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 18.28, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 19.75, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 20.03, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 20.53 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 21.53'tür. Toplam ortalama ise 19.82 olarak belirlenmiştir. F değeri 9.391 ve p değeri 0.000 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu, öğretim becerisinin kıdem arttıkça yükseldiğini göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 7.75, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 8.24, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 8.36, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 8.47 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 8.71'dir. Toplam ortalama ise 8.25 olarak belirlenmiştir. F değeri 5.826 ve p değeri 0.000 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu, ölçme ve değerlendirme yeteneğinin kıdem arttıkça yükseldiğini göstermektedir.

4.7. Çalışılan Eğitim Kurumunun Kademesine Göre Yapılan Karşılaştırma

Sonuçları

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamındaki 'çalışılan eğitim kurumunun kademesi' değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Çalışılan eğitim kurumunun kademesine göre ANOVA sonuçları

	Çalışılan kurum	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Öğretmen Yetkinliği	Okul öncesi	22	99.77	13.042	1.285	0.275
	İlkokul	60	99.63	13.269		
	Ortaokul	169	96.96	14.342		
	Ortaöğretim	191	95.70	15.734		
	Diğer	18	100.44	14.912		
Yönlendirme	Okul öncesi	22	25.36	3.374	1.947	0.102

Tablo 4.7. (Devam) Çalışılan eğitim kurumunun kademesine göre ANOVA sonuçları

	İlkokul	60	25.30	3.300		
	Ortaokul	169	24.68	3.484		
	Ortaöğretim	191	24.19	3.857		
	Diğer	18	25.83	3.330		
Davranış Yönetimi	Okul öncesi	22	20.00	3.423	0.612	0.654
	İlkokul	60	20.30	3.519		
	Ortaokul	169	19.72	3.697		
	Ortaöğretim	191	19.45	4.036		
	Diğer	18	19.83	4.190		
Motivasyon	Okul öncesi	22	25.36	2.985	1.629	0.166
	İlkokul	60	25.38	2.986		
	Ortaokul	169	24.56	3.520		
	Ortaöğretim	191	24.32	3.800		
	Diğer	18	25.61	3.600		
Öğretim Becerisi	Okul öncesi	22	20.41	3.246	0.795	0.529
	İlkokul	60	20.25	3.348		
	Ortaokul	169	19.79	3.326		
	Ortaöğretim	191	19.58	3.641		
	Diğer	18	20.50	3.417		
Ölçme ve Değerlendirme	Okul öncesi	22	8.64	1.093	1.356	0.248
	İlkokul	60	8.40	1.251		
	Ortaokul	169	8.22	1.347		
	Ortaöğretim	191	8.15	1.397		
	Diğer	18	8.67	1.237		
	Toplam	460	8.25	1.344		

Tablo 4.7'ye bakıldığında öğretmen yetkinliği açısından, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 99.77, ilkokul öğretmenlerinin ortalaması 99.63, ortaokul öğretmenlerinin ortalaması 96.96, ortaöğretim öğretmenlerinin ortalaması 95.70 ve diğer öğretmenlerin ortalaması 100.44'tür. Toplam ortalama ise 97.05 olarak belirlenmiştir. F değeri 1.285 ve p değeri 0.275 ($p > 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetkinliğinin çalışılan eğitim kurumunun kademesine göre değişmediğini göstermektedir.

Yönlendirme alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 25.36, ilkokul öğretmenlerinin ortalaması 25.30, ortaokul öğretmenlerinin ortalaması 24.68, ortaöğretim öğretmenlerinin ortalaması 24.19 ve diğer öğretmenlerin ortalaması 25.83'tür. Toplam ortalama ise 24.64 olarak belirlenmiştir. F değeri 1.947 ve p değeri 0.102 ($p > 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olmadığını göstermektedir. Bu, yönlendirme yeteneğinin çalışılan eğitim kurumunun kademesine göre değişmediğini göstermektedir.

Davranış yönetimi alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 20.00, ilkokul öğretmenlerinin ortalaması 20.30, ortaokul öğretmenlerinin ortalaması 19.72, ortaöğretim öğretmenlerinin ortalaması 19.45 ve diğer öğretmenlerin ortalaması 19.83'tür. Toplam ortalama ise 19.70 olarak belirlenmiştir. F değeri 0.612 ve p değeri 0.654 ($p > 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olmadığını göstermektedir. Bu durum, davranış yönetimi yeteneğinin çalışılan eğitim kurumunun kademesine göre değişmediğini göstermektedir.

Motivasyon alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 25.36, ilkokul öğretmenlerinin ortalaması 25.38, ortaokul öğretmenlerinin ortalaması 24.56, ortaöğretim öğretmenlerinin ortalaması 24.32 ve diğer öğretmenlerin ortalaması 25.61'dir. Toplam ortalama ise 24.65 olarak belirlenmiştir. F değeri 1.629 ve p değeri 0.166 ($p > 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olmadığını göstermektedir. Bu, motivasyonun çalışılan eğitim kurumunun kademesine göre değişmediğini göstermektedir.

Öğretim becerisi alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 20.41, ilkokul öğretmenlerinin ortalaması 20.25, ortaokul öğretmenlerinin ortalaması 19.79, ortaöğretim öğretmenlerinin ortalaması 19.58 ve diğer öğretmenlerin ortalaması 20.50'dir. Toplam ortalama ise 19.82 olarak belirlenmiştir. F değeri 0.795 ve p değeri 0.529 ($p > 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olmadığını göstermektedir. Bu, öğretim becerisinin çalışılan eğitim kurumunun kademesine göre değişmediğini göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 8.64, ilkokul öğretmenlerinin ortalaması 8.40, ortaokul öğretmenlerinin ortalaması 8.22, ortaöğretim öğretmenlerinin ortalaması 8.15 ve diğer öğretmenlerin ortalaması 8.67'dir. Toplam ortalama ise 8.25 olarak belirlenmiştir. F değeri 1.356 ve p değeri 0.248 ($p > 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olmadığını göstermektedir. Bu, ölçme ve değerlendirme yeteneğinin çalışılan eğitim kurumunun kademesine göre değişmediğini göstermektedir.

4.8. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yapılan Karşılaştırma Sonuçları

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamındaki ‘branş’ değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin branşlarına göre ANOVA sonuçları

	Branş	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Öğretmen Yetkinliği	Okul öncesi	56	99.71	11.799	2.380	0.028
	İngilizce	33	99.45	14.862		
	Matematik	30	96.73	15.776		
	Fen Bilimleri	82	100.95	13.812		
	Türkçe	20	94.80	13.919		
	Sosyal Bilgiler	140	95.58	15.052		
	Diğer	99	94.16	15.915		
Yönlendirme	Okul öncesi	56	25.41	2.959	3.055	0.006
	İngilizce	33	24.94	3.766		
	Matematik	30	24.17	3.905		
	Fen Bilimleri	82	25.83	3.138		
	Türkçe	20	24.00	3.044		
	Sosyal Bilgiler	140	24.20	3.803		
	Diğer	99	24.00	3.833		
Davranış Yönetimi	Okul öncesi	56	20.36	3.036	1.316	0.248
	İngilizce	33	19.88	4.106		
	Matematik	30	20.10	3.717		
	Fen Bilimleri	82	20.29	4.035		
	Türkçe	20	19.25	3.338		
	Sosyal Bilgiler	140	19.51	3.746		
	Diğer	99	19.01	4.114		
Motivasyon	Okul öncesi	56	25.34	2.765	2.850	0.010
	İngilizce	33	25.45	3.317		
	Matematik	30	24.43	3.901		
	Fen Bilimleri	82	25.65	3.248		
	Türkçe	20	24.00	3.627		
	Sosyal Bilgiler	140	24.21	3.651		
	Diğer	99	23.97	3.856		

Tablo 4.8. (Devam) *Öğretmenlerin branşlarına göre ANOVA sonuçları*

Öğretim Becerisi	Okul öncesi	56	20.18	3.022	2.401	0.027
	İngilizce	33	20.94	3.288		
	Matematik	30	19.73	4.008		
	Fen Bilimleri	82	20.62	3.265		
	Türkçe	20	19.25	3.385		
	Sosyal Bilgiler	140	19.55	3.423		
	Diğer	99	19.10	3.646		
Ölçme ve Değerlendirme	Okul öncesi	56	8.43	1.173	1.442	0.197
	İngilizce	33	8.24	1.786		
	Matematik	30	8.30	1.317		
	Fen Bilimleri	82	8.56	1.177		
	Türkçe	20	8.30	1.218		
	Sosyal Bilgiler	140	8.11	1.279		
	Diğer	99	8.08	1.489		
	Toplam	460	8.25	1.344		

Tablo 4.8.'e bakıldığında öğretmen yetkinliği açısından, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 99.71, İngilizce öğretmenlerinin ortalaması 99.45, matematik öğretmenlerinin ortalaması 96.73, fen bilimleri öğretmenlerinin ortalaması 100.95, Türkçe öğretmenlerinin ortalaması 94.80, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalaması 95.58 ve diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalaması 94.16'dır. Toplam ortalama ise 97.05 olarak belirlenmiştir. F değeri 2.380 ve p değeri 0.028 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetkinliğinin branşlara göre değiştiğini göstermektedir.

Yönlendirme alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 25.41, İngilizce öğretmenlerinin ortalaması 24.94, matematik öğretmenlerinin ortalaması 24.17, fen bilimleri öğretmenlerinin ortalaması 25.83, Türkçe öğretmenlerinin ortalaması 24.00, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalaması 24.20 ve diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalaması 24.00'dır. Toplam ortalama ise 24.64 olarak belirlenmiştir. F değeri 3.055 ve p değeri 0.006 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu, yönlendirme yeteneğinin branşlara göre değiştiğini göstermektedir.

Davranış yönetimi alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 20.36, İngilizce öğretmenlerinin ortalaması 19.88, matematik öğretmenlerinin ortalaması 20.10, fen bilimleri öğretmenlerinin ortalaması 20.29, Türkçe öğretmenlerinin ortalaması 19.25, sosyal

bilgiler öğretmenlerinin ortalaması 19.51 ve diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalaması 19.01'dir. Toplam ortalama ise 19.70 olarak belirlenmiştir. F değeri 1.316 ve p değeri 0.248 ($p > 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, davranış yönetimi yeteneğinin branşlara göre değişmediğini göstermektedir.

Motivasyon alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 25.34, İngilizce öğretmenlerinin ortalaması 25.45, matematik öğretmenlerinin ortalaması 24.43, fen bilimleri öğretmenlerinin ortalaması 25.65, Türkçe öğretmenlerinin ortalaması 24.00, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalaması 24.21 ve diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalaması 23.97'dir. Toplam ortalama ise 24.65 olarak belirlenmiştir. F değeri 2.850 ve p değeri 0.010 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu, motivasyonun branşlara göre değiştiğini göstermektedir.

Öğretim becerisi alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 20.18, İngilizce öğretmenlerinin ortalaması 20.94, matematik öğretmenlerinin ortalaması 19.73, fen bilimleri öğretmenlerinin ortalaması 20.62, Türkçe öğretmenlerinin ortalaması 19.25, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalaması 19.55 ve diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalaması 19.10'dur. Toplam ortalama ise 19.82 olarak belirlenmiştir. F değeri 2.401 ve p değeri 0.027 ($p < 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu, öğretim becerisinin branşlara göre değiştiğini göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 8.43, İngilizce öğretmenlerinin ortalaması 8.24, matematik öğretmenlerinin ortalaması 8.30, fen bilimleri öğretmenlerinin ortalaması 8.56, Türkçe öğretmenlerinin ortalaması 8.30, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalaması 8.11 ve diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalaması 8.08'dir. Toplam ortalama ise 8.25 olarak belirlenmiştir. F değeri 1.442 ve p değeri 0.197 ($p > 0.05$) olup, bu gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu, ölçme ve değerlendirme yeteneğinin branşlara göre değişmediğini göstermektedir.

5. SONUÇ-ÖNERİ VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç-Öneri-Tartışma

Bu araştırma, öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik algılarının ortaya konularak bu algının kişisel özelliklere göre karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlarda, öğretmenlerin genel olarak kendilerini yetkin ve mesleki görevlerini yerine getirirken yüksek düzeyde yeterli algılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin, öğrencilere rehberlik etme konusundaki yetkinliklerini güçlü olarak değerlendirdikleri, sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarını kontrol etme konusunda kendilerini yetkin hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ayrıca, öğrencileri motive etme ve öğrenmeye teşvik etme konusundaki yetkinliklerinin güçlü olduğu görülmüştür. Öğretim süreçlerini planlama ve uygulama konusundaki yetkinlikleri iyi düzeydedir. Ayrıca, öğretmenler ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin bir şekilde kullanma konusunda da kendilerini başarılı görmektedirler.

Genel olarak, bu araştırma öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak yetkin hissettiklerini ve öğrencilerine etkili bir şekilde rehberlik, motivasyon ve öğretim sağlama konusunda güçlü olduklarını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim programlarına katılarak bu yetkinliklerini daha da geliştirebileceklerini göstermektedir. Araştırma sonucunun, Cizreli vd. (2023), Karakelle (2005), Özer ve Gelen (2008), Çapri ve Çelikkaleli (2008) ile Şahin'in (2011) çalışmalarıyla benzerlik gösterdiği, Özyürek'in (2008) çalışmasıyla da farklılık gösterdiği görülmüştür.

Araştırmada, kadın ve erkek öğretmenlerin genel yetkinlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hem kadın hem de erkek öğretmenler, öğrencilere rehberlik etme, sınıf yönetimi, motivasyon sağlama, öğretim becerileri ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma konularında benzer yetkinlik algılarına sahiptirler. Benzer çalışmalara bakıldığında ise Çapri ve Çelikkaleli (2008), Balkıs, Buluş, Duru ve Duru (2011), Ay ve Yurdabakan'ın (2015) yapmış oldukları çalışmalarında da cinsiyet değişkeni arasında farklılık tespit edilmemiştir. Fakat Özerbaş ve Zhanbolotova (2023) yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeni arasında fark tespit etmişlerdir. Özerbaş ve Zhanbolotova (2023)'ın çalışma bulgularına göre kadınların kendilerini erkeklere göre öğretim yeterlik açısından daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ayrıca, evli ve bekâr öğretmenler arasında genel yetkinlik algılarında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Evli öğretmenler, kendilerini öğretmenlik yetkinliği açısından daha yüksek algılamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin medeni durumlarının

mesleki algılarına etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında, evli öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etme konusunda kendilerini daha yetkin gördükleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, evli öğretmenler sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarını kontrol etme konularında da kendilerini daha başarılı hissetmektedirler. Motivasyon sağlama ve öğrencileri öğrenmeye teşvik etme konusunda da evli öğretmenlerin algıları bekâr öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Öğretim süreçlerini planlama ve uygulama yetkinliklerinde de evli öğretmenler daha olumlu bir algıya sahiptir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin kullanma konusundaki yetkinlik algıları da evli öğretmenler arasında daha güçlüdür.

Bu bulgular, medeni durumun öğretmenlerin mesleki yetkinlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Evli öğretmenler, mesleki görevlerini yerine getirirken daha yüksek bir özgüvene sahip olduklarını ifade etmektedirler. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kişisel hayatlarındaki durumların mesleki performans ve algılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Medeni durumun öğretmenlerin yetkinlik algıları üzerindeki etkisinin dikkate alınması, mesleki gelişim programlarının ve eğitim politikalarının oluşturulmasında önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bulguları, evli öğretmenlerin mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim programlarına katılımda kendilerini daha yetkin hissettiklerini ve bu programların evli öğretmenlerin mesleki algılarını daha da güçlendirebileceğini göstermektedir. Bekâr öğretmenlerin de mesleki yetkinlik algılarını artırmak amacıyla desteklenmesi, genel öğretim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklı yaklaşımlar benimseyen eğitim politikaları geliştirilmesi faydalı olacaktır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguda, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında genel yetkinlik algılarında anlamlı farklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hem lisans hem de lisansüstü mezunu öğretmenler, kendilerini öğretmenlik yetkinliği açısından benzer şekilde algılamaktadır. Araştırmada ayrıca, yönlendirme yetkinliği açısından lisans ve lisansüstü mezunlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerileri ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma konularında da lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, eğitim durumunun öğretmenlerin mesleki yetkinlik algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu

sonucu Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) çalışmasıyla benzerlik gösterirken Cizreli vd (2023) ve Azar'ın (2010) çalışmasıyla farklılık göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ne olursa olsun mesleki yetkinlik algılarının benzer olduğu görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılarak yetkinliklerini artırma ihtiyacının, eğitim durumlarına bakılmaksızın devam ettiğini ortaya koymaktadır. Eğitim durumunun, öğretmenlerin kendilerini yetkin hissetme düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı, dolayısıyla mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim programlarının her eğitim seviyesindeki öğretmenler için önemini koruduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmanın sonuçları, eğitim politikalarının ve mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaştırılmasının gerekli olmadığını göstermektedir. Hem lisans hem de lisansüstü mezunu öğretmenler, etkili öğretim becerileri geliştirme konusunda benzer ihtiyaçlara sahiptir. Bu nedenle, tüm öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla kapsamlı ve bütüncül yaklaşımlar benimsenmelidir.

Araştırmada elde edilen diğer bulguda, öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki yetkinlik algılarında anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, yaş ilerledikçe öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettikleri gözlemlenmiştir. Yönlendirme yetkinliği açısından yaş grupları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Daha yaşlı öğretmenler, öğrencilere rehberlik etme konusunda kendilerini daha yetkin görmektedirler. Benzer şekilde, davranış yönetimi alanında da yaş ilerledikçe öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettikleri belirlenmiştir. Öğrencileri motive etme ve öğrenmeye teşvik etme konusunda da benzer bir eğilim görülmüş olup, yaşlı öğretmenlerin motivasyon yetkinliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretim becerileri açısından yapılan analizler, yaş ilerledikçe öğretmenlerin bu konudaki yetkinlik algılarının arttığını göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin kullanma konusunda da yaşlı öğretmenler daha yüksek yetkinlik algısına sahiptirler.

Bu bulgular, yaşın öğretmenlerin mesleki yetkinlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle yaş ilerledikçe öğretmenlerin yetkinlik algılarının arttığı ve mesleki deneyimlerinin bu algıları güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin deneyim kazandıkça kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve mesleki becerilerini daha etkin bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki yetkinlik algılarının yaşlarına göre farklılık gösterdiğini ve yaşın bu algılar üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya

koymaktadır. Eğitim politikalarının ve mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılaşan ihtiyaçlarını dikkate alarak tasarlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha etkin bir şekilde destekleyecektir. Özellikle genç öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin teşvik edilmesi ve deneyim kazanmalarına yönelik programların artırılması, genel öğretim kalitesini yükseltebilir. Bu bağlamda, yaşlı öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanarak genç öğretmenlere rehberlik etmeleri de önemli bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre mesleki yetkinlik algılarında anlamlı farklar olduğu ve bu farklılıkta mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın alt boyutları bağlamında, mesleki kıdeme göre yapılan analizde, yönlendirme yetkinliği açısından mesleki kıdem grupları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Daha kıdemli öğretmenler, öğrencilere rehberlik etme konusunda kendilerini daha yetkin görmektedirler. Benzer şekilde, davranış yönetimi alanında da kıdem arttıkça öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettikleri belirlenmiştir. Öğrencileri motive etme ve öğrenmeye teşvik etme konusunda da benzer bir eğilim görülmüş olup, kıdemli öğretmenlerin motivasyon yetkinliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretim becerileri açısından yapılan analizler, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin bu konudaki yetkinlik algılarının arttığını göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin kullanma konusunda da kıdemli öğretmenler daha yüksek yetkinlik algısına sahiptirler. Yapılan benzer araştırma sonuçlarına bakıldığında Kaya ve Büyük (2011) ile Çorbacı ve Bostancı'nın (2013) çalışmalarında da araştırmaya paralel sonuçlar tespit edilmiştir. Cizreli vd. (2023), Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009) yapmış oldukları araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha etkin bir şekilde desteklemek amacıyla, kıdeme dayalı özel eğitim programları ve destek mekanizmaları geliştirilmelidir. Özellikle genç öğretmenler için, deneyim kazanmalarını hızlandıracak ve mesleki becerilerini geliştirecek mentorluk ve staj programları oluşturulmalıdır. Kıdemli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak genç öğretmenlere rehberlik etmeleri teşvik edilmelidir. Bu tür programlar, mesleki deneyimlerin paylaşılmasını ve genç öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmelerini sağlayacaktır.

Eğitim kurumlarında, kıdemli öğretmenlerin liderlik rollerine getirilmesi ve mesleki gelişim süreçlerinde aktif rol almaları desteklenmelidir. Bu durum, hem genç öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunacak hem de kıdemli öğretmenlerin motivasyonunu artıracaktır.

Kıdemli öğretmenlerin katılımıyla düzenlenecek atölye çalışmaları, seminerler ve konferanslar, mesleki deneyimlerin paylaşılması ve öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri için önemli fırsatlar sunacaktır.

Öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini artırmak için, kıdemlerine göre farklılaşan ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş mesleki gelişim programları tasarlanmalıdır. Bu programlar, kıdemli öğretmenlerin ileri düzeyde pedagojik beceriler edinmelerine ve uzmanlık alanlarında derinleşmelerine olanak tanırken, genç öğretmenlerin temel öğretim becerilerini kazanmalarına ve mesleki özgüvenlerini artırmalarına yardımcı olacaktır. Bu şekilde, her öğretmen grubunun ihtiyaçlarına uygun destek sağlanmış olacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin kariyer gelişimlerini desteklemek amacıyla, kıdeme dayalı ödüllendirme ve tanıma programları uygulanmalıdır. Mesleki başarıların takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmenlerin motivasyonunu artıracak ve mesleki yetkinlik algılarını güçlendirecektir. Bu tür programlar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olumlu bir kültür oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla, kıdemlerine göre düzenli geri bildirim ve değerlendirme sistemleri oluşturulmalıdır. Bu sistemler, öğretmenlerin performanslarını değerlendirmelerine ve gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olacaktır. Kıdeme dayalı geri bildirim mekanizmaları, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmelerini ve mesleki yetkinliklerini artırmalarını sağlayacaktır. Bu önerilerin uygulanması, öğretmenlerin mesleki yetkinlik algılarını daha da güçlendirecek ve genel öğretim kalitesini artıracaktır.

Bu araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademelerine göre yapılan analiz sonucunda, yetkinlik algılarında anlamlı farklar olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumunun kademesi, mesleki yetkinlik algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir. Araştırmanın alt boyutları bağlamında çalışılan eğitim kurumunun kademesine göre yapılan analizde de benzer şekilde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenler, hangi eğitim kademesinde çalışırlarsa çalışsınlar, öğrencilere rehberlik etme konusunda benzer yetkinlik algılarına sahiptirler. Benzer şekilde, davranış yönetimi alanında da eğitim kademeleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Öğretmenler, sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarını kontrol etme konusunda çalıştıkları eğitim kademesinden bağımsız olarak benzer yetkinlik algıları sergilemektedirler. Motivasyon sağlama ve öğrencileri öğrenmeye teşvik etme konularında da eğitim kademeleri arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Öğretmenler, hangi kademedede

çalışırlarsa çalışsınlar, öğrencileri motive etme konusunda benzer algılara sahiptirler. Öğretim becerileri açısından yapılan analizler, eğitim kademeleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin kullanma konusunda da öğretmenler arasında çalıştıkları kademelere göre belirgin farklar görülmemiştir.

Bu sonuçlar, eğitim politikalarının ve mesleki gelişim programlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini artırmaya yönelik programlar, eğitim kademelerine özel farklılaştırmalar yapılmaksızın genel bir yaklaşım benimsemelidir. Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenler için eşit erişim imkanı sunan ve sürekli mesleki gelişimi destekleyen eğitim programları geliştirilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve mesleki tatminlerini sağlamak için mesleki destek mekanizmaları güçlendirilmelidir. Eğitim kademelerine bakılmaksızın, öğretmenlerin rehberlik, sınıf yönetimi, motivasyon sağlama ve öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik atölye çalışmaları ve seminerler düzenlenmelidir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha etkin kullanabilmeleri için öğretmenlere yönelik sürekli eğitim fırsatları sunulmalı ve bu alandaki yenilikler öğretmenlere düzenli olarak tanıtılmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla, mesleki dayanışmayı teşvik eden ve farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarını sağlayan platformlar oluşturulmalıdır. Bu tür platformlar, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini ve iyi uygulama örneklerini paylaşmalarını kolaylaştıracaktır. Ayrıca, öğretmenlerin iş yükünü azaltmak ve daha verimli çalışmalarını sağlamak için idari süreçler basitleştirilmeli ve öğretmenlere daha fazla zaman kazandıracak teknolojik çözümler sunulmalıdır.

Son olarak, öğretmenlerin mesleki tatminini ve yetkinlik algılarını artırmak için eğitim kurumlarında olumlu çalışma ortamları yaratılmalı ve öğretmenlerin kariyer gelişimlerini destekleyen politikalar benimsenmelidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunacak mentorluk programları ve liderlik eğitimleri teşvik edilmelidir. Bu önerilerin uygulanması, öğretmenlerin mesleki yetkinlik algılarını daha da güçlendirecek ve genel öğretim kalitesini artıracaktır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin branşlarına göre etkili öğretim becerilerine yönelik algılarının karşılaştırılmasında da benzer şekilde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin çalıştıkları branşların, mesleki yetkinlik algıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda,

öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının branş farkı gözetmeksizin genel bir yaklaşım benimsemesi gerektiği anlaşılmaktadır. Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin rehberlik, sınıf yönetimi, motivasyon sağlama ve öğretim becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu amaçla, tüm branşlardaki öğretmenlere hitap eden ve branşlar arası ortak becerileri güçlendiren atölye çalışmaları ve seminerler düzenlenmelidir. Araştırmada alt boyutlar bağlamında yapılan analizlerde, yönlendirme yetkinliği açısından da branşlar arasında anlamlı farklar olmadığı görülmüştür. Öğretmenler, hangi branşta çalışırlarsa çalışsınlar, öğrencilere rehberlik etme konusunda benzer yetkinlik algılarına sahiptirler. Benzer şekilde, davranış yönetimi alanında da branşlar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğretmenler, sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarını kontrol etme konusunda çalıştıkları branştan bağımsız olarak benzer yetkinlik algıları sergilemektedirler. Motivasyon sağlama ve öğrencileri öğrenmeye teşvik etme konularında da branşlar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Öğretmenler, hangi branşta çalışırlarsa çalışsınlar, öğrencileri motive etme konusunda benzer algılara sahiptirler. Öğretim becerileri açısından yapılan analizler, branşlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin kullanma konusunda da öğretmenler arasında çalıştıkları branşlara göre belirgin farklar görülmemiştir. Araştırma sonucundan farklı olarak Çorbacı ve Bostancı (2013), İşleyen (2011), Bulut (2011) ve Kaygısız (2012) branş değişkeni arasında anlamlı fark tespit etmişlerdir.

Bu sonuçlar ışığında, öğretmenlerin mesleki tatminini artırmak için branşlar arası işbirliği teşvik edilmelidir. Branşlar arası ortak projeler ve etkinlikler, öğretmenlerin farklı bakış açılarını ve yöntemleri öğrenmelerine olanak sağlayacaktır. Bu tür işbirlikleri, öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak daha yetkin hissetmelerine katkıda bulunabilir. Ayrıca, farklı branşlarda çalışan öğretmenler arasında deneyim paylaşımını teşvik eden mentorluk programları oluşturulmalıdır.

Teknolojik yeniliklerin eğitimde etkin kullanımını sağlamak amacıyla, tüm branşlardaki öğretmenlere yönelik teknoloji eğitimi verilmelidir. Eğitim teknolojilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonu, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini artıracak ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirecektir. Teknoloji destekli öğretim yöntemleri ve dijital araçların kullanımı konusunda öğretmenlere rehberlik edilmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için, sürekli geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır. Bu mekanizmalar, öğretmenlerin performanslarını değerlendirmelerine ve gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olacaktır. Branş farkı

gözetmeksizin tüm öğretmenlerin katılımına açık olan geri bildirim sistemleri, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini daha iyi yönetmelerini sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin kendilerini yüksek oranda yetkin algılamalarının meslekte kendilerini geliştirme ihtiyacı duymamalarına ve yenilikleri takip etmemelerine neden olma ihtimali bulunmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin yetkinlik algıları ile gelişime açıklıkları arasındaki farkı inceleyen bir araştırma yapılması olası durumun ortaya çıkarılabilmesi ve gerekli önlemlerin alınabilmesi için bir çözüm olabileceği düşünülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin kariyer gelişimlerini desteklemek amacıyla, ödüllendirme ve tanıma programları uygulanmalıdır. Öğretmenlerin mesleki başarılarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, motivasyonlarını artıracak ve mesleki yetkinlik algılarını güçlendirecektir. Bu tür programlar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olumlu bir kültür oluşturulmasına katkıda bulunacaktır. Eğitim politikalarının ve mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin branşlarına bakılmaksızın tasarlanması, genel öğretim kalitesini artıracak ve eğitimde eşitliği sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme”. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2016(6), 143-160.
- Akbaşlı, S. ve Özbaş, M. (2012). “Views of educational supervisors concerning the feasibility of educational supervision regulation”. Educational Research and Review, 7(1), 678-686.
- Akbaşlı, S., Erçetin, Ş. Ş. ve Kubilay, S. (2019). “Relationship between prospective teachers’ deontic justice attitudes and academic dishonesty tendencies”. South African Journal of Education, 39(3), 1-12.
- Alemu, B. M. (2014). “Enhancing the quality and relevance of higher education through effective teaching practices and instructors’ characteristics”. Universal Journal of Educational Research, 2(9), 632-647.
- Allen, N. J. and Meyer, J. P. (2000). Construct validation in organizational behavior research: The case of organizational commitment. Springer Science: Boston.
- Altunya, N. (2008). Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi. Ankara: Ürün Yayınları.
- Aslan, O. ve Kılıç, D. (2020). “Ortaokul Öğrencilerinin Etkili Öğretim ve Etkili Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşleri”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 375-395.
- Ay, Ş. ve Yurdabakan, İ. (2015). “Öğretmen Adaylarına Göre Etkili Öğretmen Özellikleri ve Bu Özellikler Açısından Öz-Yeterlik Algıları”. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(33), 148-166.
- Azar, A. (2010). “Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları”. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 6(12), 235-252.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). “Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 56, 571- 606.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, Y. (2011). “Tükenmişliğin Öğretmen Adayları Arasındaki Yaygınlığı, Demografik Değişkenler ve Akademik Başarı ile İlişkisi”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29), 151-165.
- Bandura, A. (1977). “Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change”. Psychological Review, 84(2), 191–215.
- Bay, E. ve Kahramanoğlu R. (2021). “Etkili Öğretim Stratejileri”. İçinde Esen Turan Özpolat (Ed). Öğretmenin Sahip Olması Gereken Temel Özellikler (ss. 25-52) Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Borich, G. D. (1988). Effective teaching methods. Pearson Education: India.
- Bulut, M. Ş. (2011). İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Can, N. (2004). “Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları”. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 103-119.
- Celep, C. (2002). “İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 8, 356-373.
- Cizreli, S., Kırtay, R., Boynukara, Z., Çelik, S., Yılmaz, N., Tiryaki, E., Günay, E. ve Durum, O. (2023). “Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Davranışlarına Ne Ölçüde Sahip Olduklarına İlişkin Algıları”. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 10(93),694-708.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2016). Öğretmen Olmak. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi”. İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 9(15), 33-53.
- Çakmak, M. (2010). “Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretmen Nitelikleri Konusunda Düşünceleri”. Eğitim ve Bilim Dergisi, 34(153).
- Çetinkanat, C. (1996). İnsan İlişkilerinde Etkili İletişim. Çağdaş Eğitim Dergisi, 21(223), 18-20.
- Çorbacı, S. ve Bostancı, A. B. (2013). “Okullarda Öğretmenlere Yönelik Performans Yönetimi Uygulamaları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki”. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 238-254.
- Day, C. (2002). Researching teaching through reflective practice. In Researching Teaching Routledge, 223-240.
- Delandshere, G. (2002). “Assessment as inquiry”. Teachers College Record. 104(7), 1461-1484.
- Demiray, U.(2008). Etkili İletişim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). Öğretme Sanatı: Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dirik, M. Z. (2015). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dilekman, M. (2008). "Etkili Eğitim için Etkili Öğretmenlik". Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), 213-221.

Dökmen, Ü. (1995). "Kültürümüzde Psikodramaya ve Empatik İletişime Yatkınlık". Kriz Dergisi, 3(1), 56-56.

Dökmen, Ü. (2001). Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Duta N. and Panisorara, E. (2014). "Training the competences in higher education –a comparative study on the development of relational competencies of university teachers". Procedia - Social and Behavioral Sciences, 128, 522-526.

Eggleton, P. J. (1992). "Motivation: a key to effective teaching". The Mathematics Educator, 3(2), 110-132.

Eisner, E. W. (2002). "The schools we need". Phi Delta Kappa, 83, 576-583.

Erçetin, Ş. ve Arifoğlu, A. (2016). "Herkes için Eğitim 2015 Hedefleri ve Türkiye". Bartın University Journal of Faculty of Education, 5(2), 223-246.

Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Ertürk, S. (1975). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Eyicil, S. N. (2011). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkili Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Gordon, T. (2009). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. İstanbul: Profil Yayıncılık.

Gurney, P. (2007). "Five factors for effective teaching". Teachers' Work, 4(2), 89-98.

Gürşimşek, I. (1999). "Etkin Sınıf Yönetimi için Etkili İletişim Becerileri". Eğitim ve Bilim, 23(112), 40-44.

Işık, M. (2018). İletişim Bilimine Giriş. Konya: Eğitim Yayınları.

İşleyen, R. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Okuldaki Öğretmen Performans Yönetimi Uygulamaları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Jurik, V., Gröschner, A. and Seidel, T. (2014). "Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: How powerful are teacher statements, student profiles, and gender?". Learning and individual differences, 32, 132-139.

Karacaoğlu, Ö. ve Acar, E. (2010). “Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar”. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 45-58.

Kandemir, M. ve Kıran, H. (2021). “Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Yönelimlerinin Belirlenmesi”. International Journal of Social Science Research, 10(1), 50-65.

Karakelle, S. (2005). “Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi”. Eğitim ve Bilim, 30(135), 1-10.

Kaya, H. ve Büyük, U. (2011). “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar Çalışmalarına Yönelik Yeterlikleri”. Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi, 27(1), 126-134.

Kaygısız, İ. (1997). “Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri”. Eğitim ve Yaşam, 8, 5-15.

Kaygısız, G. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Karara Katılma Durumları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Kızıltepe, Z. (2002). “İyi ve Etkili Öğretmen”. Eğitim ve Bilim Dergisi, 27(126), 10-14.

Kontaş, H. (2022). Etkili Öğretim Becerileri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Korkmaz, G. (2021). “Öğretim Becerileri, Kişilik Özellikleri, Alan Bilgisi ve Mesleki Gelişim Bağlamında Etkili Öğretmen Özellikleri”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(1), 525-541.

Korkut, F. (2005). “Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28), 143-149.

Kyriacov, C. (2007). Essential teaching skills, Nelson Thornes publishing: United Kingdom.

Majid, A., Jelas, M., Azman, N. and Rahman, S. (2010). “Communication skills and work motivation amongst expert teachers”. Procedia-Social Sciences, 7, 565-567.

McNamara, S. and Moreton, G. (1995). “Changing Behaviour: Teaching children with emotional and behavioural”. Routledge: New York.

MEB, Milli Eğitim Temel Kanunu. 2020, Resmi Gazete.

Öner, M. (1999). İlköğretim Okulları 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Etkinlikleri (Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). “Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği”. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 9-23.

Özbay, H. ve Canpolat, B. (2003). “Psikoterapide Empati - Nesnellik İkilemi”. Klinik Psikoloji Dergisi, 6(2), 39-45.

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 39-55.

Özerbaş, M. ve Zhanbolotova, Z. (2023). “Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretmen Özellikleri Açısından Kendilerine ve Öğretim Elemanlarına İlişkin Algılarının Belirlenmesi”. International Journal of Social Sciences and Education Research, 9 (1), 83-100.

Öztekin, A. (2002). Yönetim Bilimi. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Özyürek, M. (2008). “Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 189-226.

Panisoara, G. (2010). “Motivation for teachingcareer”. Education Cultura, 21(2), 133-145.

Prameswari, J. and Budiyo, C. (2018). “The Development of the Effective Learning Environment by Creating an Effective Teaching in the Classroom”. Indonesian Journal of Informatics Education, 1(1), 79-86.

Sakarneh, M. and Nair, N. A. (2014).” Effective teaching in inclusive classroom: Literature review”. Journal of Education and Practice, 5(24), 28-35.

Selimbacaoğlu, A. (2004). İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Simon, J. L. and Burstein, P. (1985). Basic research methods in social science. Third edition, New York.

Sönmez, V. (2020). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül, A. M. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Konya: Eğitim Akademi Yayıncılık.

Şahin, A. (2011). “Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları”. Eğitim ve Bilim Dergisi, 12(1), 239-259.

Şen, Ş. ve Erişen, Y. (2002). “Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri”. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 99-116.

Wolk, S. (2003). “Hearts and minds”. Educational Leadership, 61(1), 14–18.

Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2001). “Teacher efficacy: capturing an elusive concept”. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.

Variş, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Vatansever Bayraktar, H. ve Yılmaz, K. Ö. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Becerileri ile Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*. 11(3), 2333-2354.



Ek-3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()	2. Medeni Durumunuz: Evli () Bekâr ()
3. Eğitim Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()	4. Yaşınız: 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41- 45 () 46 ve üstü ()
5. Meslekteki Kıdeminiz: 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üstü ()	6. Çalıştığınız Eğitim Kurumunun Kademesi: Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Ortaöğretim () Diğer ()
7. Branşınız: Okul Öncesi () Sınıf Öğretmeni () Rehberlik () İngilizce () Matematik () Fen Bilgisi () Türkçe () Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi () Teknoloji ve Tasarım () Müzik ()	Resim () Beden eğitimi () Sosyal bilgiler () Tarih () Coğrafya () Felsefe () Özel Eğitim () Türk Dili ve Edebiyatı () Fizik () Kimya () Biyoloji () Diğer (Belirtiniz).....

Ek-4. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin Türkçe Formu

No	Maddeler	1	2	3	4	5
1.	Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
4.	İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Öğrencinize –ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başarabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Öğrencilerinizin zor soruları karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Sınıfta yapılması gereken günlük rutin işleri, hoş bir akış haline getirebilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Öğrencilerinizin öğrenmeye değer vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Öğrencilerinize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Soru sorabilme beceriniz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Her sınıf için iyi bir sınıf yönetim sistemi kurabilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Öğrencilerin kafası karıştığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐
21.	Sınıfta size karşı çıkan öğrencilerinize ne kadar iyi yanıt verebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
22.	Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
23.	Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
24.	Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?	☐	☐	☐	☐	☐