

**T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLİK MESLEK UYGULAMALARININ GÖREVDKİ
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN VE SOSYAL
BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİK
ALGISIYLA OLAN İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS

Hilal ŞENTÜRK

Danışman

Doç. Dr. Cihan KARA

TEMMUZ, 2025

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi” başlıklı bu çalışmayı;

☐ Baştan sona kadar danışmanım Doç. Dr. Cihan KARA’nın sorumluluğunda tamamladığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metin içerisinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı taahhüt ederim.

☐ Turnitin benzerlik programından alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranının % 14 olduğunu beyan ederim.

Aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Artvin Çoruh Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin ... ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

...../...../20.....

Hilal ŞENTÜRK

ORCID NO: 0000-0001-9971-6591

T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI

**ÖĞRETMENLİK MESLEK UYGULAMALARININ GÖREVDEKİ SOSYAL
BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖZ YETERLİK ALGISIYLA OLAN İLİŞKİSİ**

Hilal ŞENTÜRK
ORCID NO: 0000-0001-9971-6591

Başkan : Prof. Dr. Özgür AKTAŞ
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Arcan AYDEMİR
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Cihan KARA

ONAY:

Bu Yüksek Lisans tezi, Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 24/07/2025 tarihinde oybirliği ile uygun görülmüş ve kabul edilmiştir.

.../.../.....

Prof. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

“Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi” konusunda yapılan bu çalışma; Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Tez konusundaki bu araştırma için beni yönlendiren, karşılaştığım zorlukları bilgi ve tecrübesi ile aşmamda yardımcı olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Cihan KARA’ya teşekkür ederim. Araştırmanın yürütülmesi sürecinde katılım göstererek çalışmaya değerli katkılar sağlayan katılımcılara, veri toplama aşamasında desteklerini esirgemeyen saygıdeğer hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Saygı ve teşekkürlerimle,

Hilal ŞENTÜRK

Artvin – 2025

İÇİNDEKİLER

KISALTMA DİZİNİ	VII
TABLO LİSTESİ.....	VIII
ÖZET	IX
ABSTRACT	XI
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Problem Cümlesi.....	2
1.2 Alt Problem Cümleleri.....	2
1.3 Araştırmanın Amacı	3
1.4 Araştırmanın Önemi.....	3
1.5 Araştırmanın Varsayımları.....	3
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.7 Tanımlar	4
2 KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	6
2.1 Eğitim Kavramı ve Tanımı.....	6
2.2 Öğretmenlik Kavramı ve Mesleki Yeterlik	8
2.3 Sosyal Bilgiler Eğitimi	10
2.4 Öz Yeterlik Kavramı.....	12
2.5 Öz Yeterliğin Boyutları ve Gelişimi.....	15
2.5.1 Akademik Öz Yeterlik.....	18
2.5.1.1 Sosyal Öz Yeterlik	20
2.5.1.2 Duygusal Öz Yeterlik.....	22
2.5.1.3 Fiziksel Öz Yeterlik	25
2.6 Öğretmen Öz Yeterlik Algısı.....	27
2.7 Mesleki Deneyim ve Öz Yeterlik İlişkisi	30
2.8 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Özellikleri.....	32
2.9 Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Kazanılan Öğretmenlik Becerileri..	34
2.10 İlgili Çalışmalar	37
3 YÖNTEM	51
3.1 Araştırmanın Modeli	51
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	51
3.3 Veri Toplama Araçları	52

3.4 Verilerin Toplanması.....	54
3.5 Verilerin Analizi.....	54
4 BULGULAR	56
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	56
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	57
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	59
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	63
5.1.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	63
5.1.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	64
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	66
5.1.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	67
5.1.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	69
5.1.6 Öneriler.....	70
KAYNAKLAR.....	73
EKLER	86
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	92
ETİK KURUL İZİN YAZISI	93
KURUM İZNİ YAZILARI.....	95

KISALTMA DİZİNİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖU	Öğretmenlik Uygulaması
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü)
TED	Türk Eğitim Derneği
TPACK	Technological Pedagogical and Content Knowledge (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 4. 1 Öğretmenlik uygulaması dersini almış olan görevdeki sosyal bilgiler öğretmenleri ile bu dersi henüz almamış olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının karşılaştırılması	56
Tablo 4. 2 Öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları ile görevdeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının karşılaştırılması.....	57
Tablo 4. 3 Öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları ile henüz bu dersi almayan diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının karşılaştırılması	58
Tablo 4. 4 Görevdeki sosyal bilgiler öğretmenleri ile öğretmenlik uygulaması dersini almakta alan öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	59
Tablo 4. 5 Öğretmenlik uygulaması dersini henüz almamış olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	61

Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi

Hilal ŞENTÜRK

Araştırmanın amacı, öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla olan ilişkisini incelemektir. Nicel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada, katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu ve öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla ise öğretmen özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlik uygulaması dersini almış görevdeki öğretmenler, bu dersi almakta olan 4. sınıf öğretmen adayları ve bu dersi henüz almamış olan 1, 2 ve 3. sınıf öğretmen adayları arasında öz yeterlik algılarında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu da değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlik uygulaması dersini tamamlayan görevdeki öğretmenlerin öz yeterlik algıları, bu dersi henüz almamış olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olup, 4. sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla benzer düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre ise gerek görevdeki öğretmenler gerekse öğretmen adayları arasında öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde kritik bir rol oynadığını ve bu dersin niteliğinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, söz konusu dersin eğitim programının erken safhalarında uygulanmaya başlanması ve yapılandırılmış mentörlük desteğiyle desteklenmesi, öğretmen adaylarının öz yeterlik algısını güçlendirecek önemli adımlardan biri olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Mesleki Deneyim, Öğretmen Adayı, Öğretmen Öz Yeterliği, Sosyal Bilgiler.



ABSTRACT

The Relationship Between Teaching Practice Courses and the Self-Efficacy Perceptions of In-Service Social Studies Teachers and Social Studies Teacher Candidates

Hilal ŞENTÜRK

The aim of this research is to examine the relationship between the Teaching Practice course and the self-efficacy perceptions of social studies teachers and teacher candidates. This study, conducted based on the quantitative research method, utilized a Personal Information Form to determine participants' demographic characteristics and the Teacher Self-Efficacy Scale to measure their self-efficacy perceptions. The study investigated whether there were significant differences in self-efficacy perceptions among in-service teachers who had completed the Teaching Practice course, fourth-year teacher candidates currently taking the course, and first-, second-, and third-year teacher candidates who had not yet taken the course. The differentiation of self-efficacy perceptions according to the gender variable was also evaluated. According to the research findings, the self-efficacy perceptions of in-service teachers who had completed the Teaching Practice course were higher than those of teacher candidates who had not yet taken the course, and were at a similar level to those of fourth-year teacher candidates. In terms of the gender variable, no significant differences were found in self-efficacy perceptions among either in-service teachers or teacher candidates. The results indicate that the Teaching Practice course plays a critical role in the professional development of teacher candidates and that the quality of this course needs to be enhanced. Furthermore, implementing the course in the early stages of the teacher education program and supporting it through structured mentorship will be one of the key steps in strengthening teacher candidates' self-efficacy perceptions.

Keywords: Education, Professional Experience, Social Studies, Teacher Candidate, Teacher Self-Efficacy.



Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılarak toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını sağlayan temel bir süreçtir. Toplumların gelişmişlik düzeyini belirleyen en önemli faktörlerden biri olan eğitim sistemi, kuşkusuz bu süreci yöneten öğretmenlerin niteliği kadar güçlüdür. Öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran kişiler değil; aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştiren, onların sosyal-duygusal gelişimine katkı sunan, rehberlik eden ve birey olarak gelişmelerini destekleyen çok yönlü aktörlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, özellikle de kendilerine dair algıladıkları yeterlik düzeyleri, eğitim sisteminin başarısında belirleyici bir konuma sahiptir.

Öğretmenlik mesleğinde bireyin kendini ne kadar yeterli hissettiği, yalnızca mesleki performansını değil; aynı zamanda öğrenciler üzerindeki etkisini, mesleki doyumunu ve mesleğe uzun vadeli bağlılığını da doğrudan etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu bağlamda, öğretmen öz yeterliği (self-efficacy) kavramı, son yıllarda öğretmen yetiştirme alanında en çok tartışılan konulardan biri hâline gelmiştir. Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramında tanımladığı öz yeterlik, bireyin belirli bir görev ya da durumu başarıyla yerine getirebilme konusundaki inancı olarak ifade edilmiştir. Öğretmen öz yeterliği ise, öğretmenin öğretim etkinliklerini etkili biçimde planlayabileceğine, uygulayabileceğine ve öğrenci üzerinde olumlu değişiklikler yaratabileceğine olan inancını yansıtır. Bu inanç, öğretmenin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri geliştirme, öğrenci motivasyonu sağlama ve sorun çözme gibi kritik becerilerde ne ölçüde etkili olduğunu düşünmesiyle doğrudan ilişkilidir (Klassen ve Tze, 2014; Zee ve Koomen, 2016).

Öz yeterlik algısı, yalnızca bireysel özelliklerden değil; aynı zamanda öğretmen adayının eğitim geçmişi, cinsiyeti, edindiği mesleki deneyim, staj süresi, öğretim ortamı gibi birçok çevresel ve demografik değişkenden de etkilenmektedir. Özellikle öğretmenlik uygulamaları, bireyin öz yeterlik düzeyinin oluşmasında belirleyici bir rol oynar. Uygulama deneyimi, öğretmen adaylarının öğrenciyle birebir etkileşim kurmasını, sınıf

dinamiklerini tanımasını ve öğrenci merkezli öğretimi deneyimlemesini sağlar. Bu süreç, öğretmen adayının kendini mesleki rolü içinde değerlendirmesine ve bu role ilişkin inançlarını biçimlendirmesine yardımcı olur. Nitekim bu çalışmada, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile öğretmenlik uygulamalarına katılım durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi hedeflenmiştir. Bununla beraber öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim gibi değişkenler açısından bu ilişkinin farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmektedir.

Araştırmanın temel dayanak noktası, öğretmen öz yeterliğinin çok boyutlu, dinamik ve deneyime duyarlı bir yapıya sahip olduğu varsayımdır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının ve fiilen görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini alt boyutlarıyla birlikte analiz ederek, bu algıyı etkileyen demografik değişkenleri belirlemek ve öğretmen yetiştirme sürecine katkı sağlayacak bilimsel bir veri seti sunmaktır. Bu çalışma, öğretmen öz yeterliği üzerine yapılan mevcut araştırmalara yeni bir bağlam kazandırmayı, aynı zamanda uygulayıcılar ve karar vericiler için öğretmen eğitimi süreçlerinde dikkat edilmesi gereken faktörlere dair somut öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

1.1 Araştırmanın Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, öğretmenlik uygulaması dersini alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.2 Alt Problem Cümleleri

1. Öğretmenlik uygulaması dersini almış olan görevdeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik algılarıyla, bu dersi henüz almayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla, görevdeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla henüz bu dersi almayan diğer (1, 2, 3. sınıf) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlik uygulaması dersini almış olan görevdeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve bu dersi almakta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlik uygulaması dersini henüz almamış olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlik uygulaması dersini daha önce almış olan Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve adı geçen dersi almakta olan 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve bu dersi henüz almayan öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının çok yönlü ilişkisel karşılaştırmalarla analiz edilmesidir.

1.4 Araştırmanın Önemi

Alanyazında öğretmenlik uygulaması ve öğretmen öz yeterliği alanında çeşitli çalışmaların var olduğu bilinse de bu araştırmalarda katılımcıların ayrı ayrı olarak yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenlerden veya sadece eğitim fakültelerinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmada ise eğitim fakültelerinde öğrenimine devam eden sosyal bilgiler öğretmen adayları ve Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ilk defa beraber ve birbiriyle ilişkili olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik uygulaması'na ek olarak görevdeki öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin de dikkate alınarak öğretmen öz yeterlik algısıyla olan ilişkisi incelenmek istenmiştir. Böylece hem öğretmenlik uygulamasının gerçek (reel) ortamlarda yaşanan bir deneyim olarak gerek öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarıyla; gerekse de bu dersi almakta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarıyla olan ilişkileri resmedilmektedir.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

1. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’nu (EK-3) ve ‘‘Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’’ni (EK-2) gönüllü olarak, samimi ve objektif bir şekilde cevaplandırırları varsayılmıştır.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2023 – 2024 eğitim öğretim yılı ile,
2. Artvin, Rize, Elâzığ, Malatya, Hatay il ve ilçe merkezlerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenleri ve Artvin Çoruh, Fırat, İnönü ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile,
3. Katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılacak olan "Kişisel Bilgi Formu" (EK-3) ile sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla kullanılacak olan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"yle (EK-2) elde edilecek veriler ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

1. Eğitim: Eğitim, bireylerin toplum hayatına atılması noktasında ihtiyacı olan bilgi ve becerilerin öğretildiği, kişilerin davranışlarında ve ileri kademelerde mesleki yetkinliklerinde gelişmeler sağlamaya yönelik bir süreci kapsamaktadır (Demirel, 2012; Gözütok, 2011).
2. Öğretmen Adayı: Öğretmen aday, öğretmenlik mesleğine hazırlanan ve bu doğrultuda eğitim fakültelerinde kuramsal ve uygulamalı dersler aracılığıyla mesleki yeterliklerini geliştirmeye çalışan birey olarak tanımlanabilir (Akyüz, 2010; Türk Eğitim Derneği [TED], 2009).
3. Öğretmen Öz Yeterliliği: Öğretmenin öğrencilerin derse katılımını sağlama, motive etme ve öğrencilerin başarısını istenen düzeyde arttırmaya yönelik kişisel yargısıdır. (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Bandura, 2006).
4. Öğretmenlik Mesleği: Bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek topluma katkı sağlamalarını amaçlayan, belirli bir uzmanlık bilgisi ve pedagojik beceri gerektiren sorumluluk sahibi bir meslek alanı olarak değerlendirilmektedir (Güven, 2011).
5. Öğretmenlik uygulaması: Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının öğretim süreçlerini gerçek sınıf ortamlarında deneyimledikleri ve edindikleri teorik bilgileri uygulamaya dönüştürdükleri bir öğrenme sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1992).

6. Sosyal Bilgiler: Sosyal Bilgiler dersi, Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Siyaset Bilimi, Psikoloji gibi sosyal disiplinlerden elde edilmiş temel kültür öğelerinin disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip yoğrularak ilköğretim düzeyindeki çocukların algılama düzeylerine uygun duruma getirildiği bir derstir (Sözer, 1998).



2.1 Eğitim Kavramı ve Tanımı

Eğitim, insan yaşamının en temel yapı taşlarından biri olarak yalnızca bireysel gelişimin değil, toplumsal dönüşümün de anahtar unsurlarından biridir. Kavramsal düzeyde ele alındığında eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı, sistemli ve istendik değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlanır (Demirel, 2012). Bu tanım, eğitimin sadece bilgi aktarımı veya akademik başarıyla sınırlı bir süreç olmadığını, aynı zamanda bireyin sosyal, duygusal, ahlaki ve kültürel yönlerinin gelişimini de kapsadığını ortaya koymaktadır. Eğitim, bireyin doğumdan ölüme kadar geçen süreçte yaşadığı deneyimler yoluyla kendini sürekli olarak inşa etmesi anlamına gelir. Bu bağlamda eğitim, yalnızca öğretmen-öğrenci ilişkisiyle sınırlı kalmayan, bireyin çevresiyle kurduğu her türlü etkileşimden beslenen dinamik ve çok katmanlı bir yapıdır.

Felsefi açıdan eğitim, insanın bireysel potansiyelini gerçekleştirme aracı olarak görülürken, sosyolojik perspektiften ise bireyin toplumsallaşma sürecinin merkezinde yer alan bir kurum olarak değerlendirilir. John Dewey'in eğitim anlayışı, bu çok boyutluluğu derinlemesine yansıtır. Dewey'e göre eğitim, bireyin toplumsal yaşama aktif bir biçimde katılımını sağlayan, deneyime dayalı bir yeniden yapılanma sürecidir (Dewey, 1916). Dewey'in pragmatist yaklaşımı, bireyin öğrenme sürecinde pasif bir alıcı değil, aktif bir özne olduğunu vurgular. Bu nedenle eğitim, bireyin yalnızca zihinsel gelişimini değil, aynı zamanda demokratik bir toplumun gereklerine uygun bireyler yetiştirmeyi de amaçlar. Dewey'in bu yaklaşımı, modern eğitim sistemlerinin temelini oluşturan bir kabul haline gelmiştir.

Sosyolojik yaklaşımlar da eğitimi farklı bağlamlarda ele almıştır. Emile Durkheim, eğitimi toplumun ortak değerlerini yeni kuşaklara aktaran, böylece toplumsal düzeni ve sürekliliği sağlayan bir mekanizma olarak görür (Durkheim, 1956). Ona göre eğitim, bireyin topluma uyum sağlaması için gerekli olan bilgi, norm ve değerlerin içselleştirilmesini sağlar. Bu durum, eğitimin sadece bireysel gelişime hizmet eden bir

süreç olmanın ötesine geçerek, toplumsal yapının devamlılığını güvence altına alan işlevsel bir sistem olduğunu ortaya koyar. Bu açıdan bakıldığında eğitim, kültürel mirasın korunmasında ve yeniden üretilmesinde de kritik bir rol üstlenmektedir. Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramı da eğitimin birey-toplum etkileşimi üzerindeki belirleyici rolüne dikkat çeker. Vygotsky (1978), öğrenmenin sosyal bağlamda, özellikle daha yetkin bireylerle kurulan etkileşimler aracılığıyla gerçekleştiğini öne sürer. Bu bağlamda eğitim, sadece bireysel bir gelişim değil, aynı zamanda kültürel bir aktarım sürecidir.

Türk eğitim sistemi açısından değerlendirildiğinde ise eğitim, hem bireysel kalkınmanın hem de toplumsal ilerlemenin temel aracıdır. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana eğitim, modernleşmenin ve toplumsal dönüşümün ana eksenini olarak konumlandırılmıştır. Bu doğrultuda eğitimin tanımı, yalnızca okul çatısı altında gerçekleşen formel öğrenmelerle sınırlı değildir; aile, medya, iş hayatı gibi informal ortamlarda edinilen yaşantılar da eğitimin kapsamı içerisine dâhil edilmektedir (Varış, 1998). Özellikle son yıllarda dijitalleşmenin etkisiyle eğitimin sınırları daha da genişlemiş; e-öğrenme, uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar eğitimin sürekliliğini ve esnekliğini vurgular hale gelmiştir. Artık eğitim, sadece belirli yaş gruplarını ya da mekânları hedefleyen bir faaliyet değil; bireyin hayatının her döneminde bilgiye erişim, beceri geliştirme ve sosyal adaptasyon süreçlerini kapsayan daha bütüncül bir yapıya evrilmiştir.

Bu bağlamda UNESCO'nun "yaşam boyu öğrenme" anlayışı, eğitim kavramının statik bir süreç olmaktan çıkıp dinamik ve sürekli gelişen bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir. UNESCO (2015), eğitimi bireylerin yaşamları boyunca süregelen bir gelişim süreci olarak tanımlarken; bu süreçte yalnızca bilişsel becerilerin değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve dijital yetkinliklerin de geliştirilmesi gerektiğini savunur.

Bu yaklaşım, eğitim politikalarının bireyin değişen ihtiyaçlarına göre esnek, erişilebilir ve kapsayıcı biçimde tasarlanması gerekliliğini gündeme getirmektedir. Eğitim, bu anlamda yalnızca bireysel başarı aracı değil; aynı zamanda toplumsal adalet, ekonomik kalkınma ve demokratik katılımın da temel dayanağıdır. Eğitim yoluyla elde edilen bilgi ve beceriler, bireylere yalnızca mesleki yeterlilik kazandırmaz, aynı zamanda onların yaşamla baş etme kapasitelerini, düşünme biçimlerini ve dünyaya bakış açılarını da şekillendirir (UNESCO, 2015; Yılmaz ve Morgil, 2019).

Eğitimin en önemli aktörlerinden birisi de öğretmenlerdir. Bu çalışmanın önemli boyutlarından birini oluşturan öğretmenlik kavramına ve öğretmenlik meslek yeterliğine yakından bakmak gerekmektedir.

2.2 Öğretmenlik Kavramı ve Mesleki Yeterlik

Öğretmenlik mesleği, toplumsal yaşamın en köklü ve en etkili mesleklerinden biri olup, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanmasında kilit rol oynayan profesyonel bir alandır. Öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir kişi değil; öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini yönlendiren, onu topluma hazırlayan, rehberlik eden bir uzmandır. Bu yönüyle öğretmenlik, sadece mesleki teknikleri içeren bir uğraş değil; aynı zamanda ahlaki sorumluluk taşıyan bir toplumsal hizmet alanıdır (Küçükahmet, 2011). Öğretmenin bu çok yönlü işlevi, onun sahip olması gereken bilgi, beceri, değer ve tutumların sistemli bir biçimde tanımlanmasını ve geliştirilmesini zorunlu kılar. Bu nedenle öğretmenlik mesleği, mesleki yeterlikler temelinde değerlendirilmekte ve gelişen toplum ihtiyaçlarına göre sürekli olarak yeniden şekillenmektedir.

Öğretmenlik mesleğini tanımlarken en temel kavramlardan biri olan “mesleki yeterlik”, öğretmenin etkili öğretim yapabilme kapasitesini ortaya koyan bir göstergedir. Mesleki yeterlikler, öğretmenin sahip olması gereken genel kültür, alan bilgisi, pedagojik formasyon ve mesleki değerleri kapsayan çok boyutlu bir yapıyı ifade eder. Avrupa Birliği ve OECD tarafından geliştirilen standartlara göre öğretmen yeterlikleri; planlama, uygulama, değerlendirme, öğrenci rehberliği, mesleki gelişim ve etik sorumluluklar gibi temel alanları içerir (European Commission, 2013). Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğini profesyonel bir yeterlik çerçevesi ile tanımlamış; bu çerçevede öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları detaylı biçimde belirlemiştir (MEB, 2017). Bu kapsamda bir öğretmenin mesleki yeterliğe sahip olması, yalnızca müfredat bilgisini bilmekle sınırlı değildir; aynı zamanda öğrenci merkezli öğretim yapabilmek, ölçme ve değerlendirme süreçlerini etkili yönetmek, farklı öğrenen profillerine uyum sağlayabilmek ve etik değerlere dayalı bir meslek icra etmekle de ilgilidir.

Öğretmenlik mesleki yeterlik kavramı, öğretmenin öğrenme-öğretme süreçlerini ne derece etkili yönetebildiğini belirleyen ölçütlerden biridir. Mesleki yeterlilik, bireyin mesleğini icra ederken sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsayan; aynı zamanda mesleki etik, iletişim, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme gibi

alanlarda da yetkinlik sergilemesini gerektiren çok boyutlu bir yapıdır (Yıldırım ve Ok, 2012). Shulman (1987), öğretmen yeterliklerini üç temel boyutta ele alır: konu alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve eğitsel bağlam bilgisi. Konu alan bilgisi, öğretmenin öğretmekle yükümlü olduğu ders içeriğini derinlemesine bilmesini gerektirirken; pedagojik alan bilgisi, bu içeriği öğrenciye nasıl aktaracağına ilişkin yöntem ve stratejileri kapsar. Eğitsel bağlam bilgisi ise sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, kültürel farklılıklar ve bireysel farklılıklar gibi öğrenmeyi etkileyen çevresel unsurlara dair farkındalığı içerir. Bu üç boyut, etkili öğretimin temel dayanaklarını oluşturur ve öğretmenin mesleki başarısını doğrudan etkiler.

Günümüz dünyasında öğretmenlik mesleği, sadece bilgi aktarma değil; eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık ve işbirlikli öğrenme gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması açısından da önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda öğretmen yeterlikleri de bu yeni becerileri içerecek şekilde yeniden tanımlanmakta ve genişlemektedir. Özellikle dijital çağda, öğretmenin teknolojiyi pedagojik amaçlarla etkin kullanabilme becerisi, yani dijital pedagojik yeterlik, artık vazgeçilmez bir unsur olarak görülmektedir (Koehler ve Mishra, 2009). Teknoloji entegrasyonunu içeren TPACK modeli (Technological Pedagogical Content Knowledge), bu doğrultuda öğretmenlerin teknoloji, pedagojik yöntem ve içerik bilgisini entegre edebilme becerilerine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin yalnızca teknik bilgiye değil; aynı zamanda teknolojiyi öğretim süreçlerine anlamlı bir şekilde yerleştirebilecek pedagojik farkındalığa da sahip olması gerekmektedir.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Özcan ve Korkmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin pedagojik yeterlik düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ve rehberlik yeterliklerinin gelişmiş olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha yüksek motivasyon geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bulgular, öğretmenin yalnızca bilgi kaynağı değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenme yolculuğunda rehberlik eden, onu motive eden ve bireysel ihtiyaçlarına cevap veren bir aktör olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik mesleği çağdaş eğitim anlayışında yalnızca bir meslek değil; toplumu dönüştürme gücüne sahip bir liderlik alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu liderlik, ancak mesleki yeterliklerle donatılmış öğretmenlerle mümkündür. Eğitim sisteminin

niteliği, öğretmenlerin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekleyen politikalar oluşturulmalı, hizmet içi eğitimler nitelik ve nicelik açısından artırılmalı ve öğretmenlik mesleği hak ettiği profesyonel statüyle toplumsal değer sisteminde yüceltilmelidir ki öğretmenler sahip olmaları gereken öz yeterlik algılarına da ulaşabilsinler. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenleri için de geçerlidir.

2.3 Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal bilgiler eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumu tanınması, anlaması ve etkin bir yurttaş olarak toplumsal yaşama katılabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmayı hedefleyen disiplinler arası bir öğretim alanıdır. Bu ders; tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi, hukuk, sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve ekonomi gibi sosyal bilimlerin temel kavramlarını harmanlayarak bireyin hem bireysel hem de toplumsal yaşamını anlamlandırmasına olanak sağlar. Sosyal bilgiler eğitimi yalnızca bilgi kazandırmakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, empati kurma, toplumsal sorumluluk alma ve demokratik katılım gibi üst düzey beceriler geliştirmelerini hedefler (Öztürk, 2009). Bu yönüyle sosyal bilgiler eğitimi, bireyi sadece bir bilgi alıcısı olarak değil, çevresiyle etkileşim kurabilen, sorgulayan ve dönüştüren bir toplumsal aktör olarak konumlandırır. Eğitimin amacı, öğrenciyi geçmişin bilgisiyle donatıp bugünün sorunlarını analiz edebilme becerisi kazandırmak ve gelecekteki rollerine bilinçli bir şekilde hazırlanmasını sağlamaktır. Bu da sosyal bilgiler dersinin klasik öğretim kalıplarının ötesine geçerek, bireyi bir “yurttaş” olarak eğitme işlevini ön plana çıkarmasını zorunlu kılar.

Sosyal bilgiler dersi Türkiye’de 4. sınıftan itibaren başlayarak ortaokul süresince devam eden ve bireyin sosyal sistem içerisindeki yerini anlamasına katkıda bulunan temel derslerden biridir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB, 2018) sosyal bilgiler dersi öğretim programında bu dersin temel amacı; öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda yetişmiş, demokrasiyi içselleştirmiş, hak ve sorumluluklarının bilincinde olan, çevresine duyarlı, tarihsel ve kültürel mirasını tanıyan, farklılıkları anlayan ve saygı gösteren bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bu kapsamda sosyal bilgiler eğitimi, bireylere yalnızca sosyal bilimlerin temel bilgilerini kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda onların yaşadıkları toplumla sağlıklı bağlar kurabilmeleri, olayları çok boyutlu değerlendirebilmeleri ve farklı görüşleri anlayarak ortak yaşam kültürünü

geliştirebilmeleri açısından da temel bir araçtır. Sosyal bilgiler dersinde hedeflenen birey profili; empati yeteneği gelişmiş, sosyal adalet duygusu taşıyan, çevresine karşı duyarlı, hak ve özgürlükleri bilen ve savunabilen, yaşam boyu öğrenmeye açık bireylerdir. Böylece öğrencilerin toplumsal olaylara kayıtsız kalmayan, etik değerlere bağlı, barışçıl ve aktif yurttaşlar olmaları hedeflenir.

Sosyal bilgiler eğitiminin kuramsal temelleri incelendiğinde, dersin öğretiminde benimsenen pedagojik yaklaşımların oldukça geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki ve en yaygın olanı, yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bilgi, bireyin deneyimleri aracılığıyla yapılandırılır ve öğrenme süreci, öğrencinin aktif katılımına dayanır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre sosyal bilgiler eğitimi, öğrencinin yalnızca mevcut bilgileri ezberlemesini değil, bilgiyi anlamlandırmasını, sorgulamasını ve yeniden yapılandırmasını hedefler (Brooks & Brooks, 1993). Öğrenciler, işbirlikli öğrenme, tartışma, sorgulama, problem çözme gibi yöntemlerle hem bireysel hem de sosyal öğrenme süreçlerine aktif olarak dahil edilir. Bu süreçte öğretmenin rolü, bilgiyi sunan kişi olmaktan çıkarak, öğrencinin öğrenme sürecine rehberlik eden bir kolaylaştırıcıya dönüşür. Özellikle sosyal bilgiler gibi toplumsal olayları ve kavramları içeren derslerde, yapılandırmacı öğretim süreci, öğrencinin düşünsel gelişimini desteklerken, toplumsal farkındalık ve sorumluluk bilinci de kazandırır.

Bunun yanı sıra sosyal bilgiler eğitiminde vatandaşlık temelli yaklaşım da büyük önem taşır. Bu yaklaşım, bireylerin demokratik toplumun aktif birer üyesi olarak yetişmelerini, hak ve sorumluluklarının farkında olmalarını ve toplumsal kararlara katılım gösterebilmelerini esas alır (Dewey, 1916). John Dewey'in demokratik eğitim anlayışından beslenen bu yaklaşımda amaç, bireyin yalnızca bilgiye ulaşmasını değil, bu bilgiyi toplumsal sorunların çözümünde kullanabilecek etik, sorgulayıcı ve katılımcı bir kimlik geliştirmesidir. Bu noktada sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilerin toplumsal meseleleri anlamasını, farklı bakış açılarına saygı göstermesini ve demokratik değerlere dayalı kararlar alabilmesini sağlamaya yönelik bir öğretim süreci sunar. Özellikle günümüz dünyasında sosyal adaletsizlik, çevre sorunları, göç, kültürel çatışmalar gibi karmaşık toplumsal meseleler karşısında duyarlı ve aktif yurttaşlar yetiştirme hedefi, sosyal bilgiler eğitiminin temel misyonları arasında yer alır.

Sosyal bilgiler öğretiminde ayrıca disiplinlerarası yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşım, farklı sosyal bilim disiplinlerinin bir arada kullanılması ve öğrencilerin olaylara

çok yönlü bakış açılarıyla yaklaşımlarını hedefler. Öğrencilerin bir tarihi olayı değerlendirirken aynı zamanda o olayın coğrafi etkilerini, ekonomik sonuçlarını, hukuki boyutunu ve toplumsal etkilerini analiz edebilmeleri, disiplinlerarası bir bakış açısının sonucudur (NCSS, 2010). Bu yaklaşım, öğrencilerin olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini daha iyi kavramalarını sağladığı gibi, karmaşık toplumsal sorunlara bütüncül bir perspektifle yaklaşımlarını da destekler. Böylece sosyal bilgiler eğitimi, yalnızca tekil bilgilerle sınırlı kalmaz; öğrencinin çok yönlü düşünebilme, sentez yapabilme ve analiz becerilerini de geliştirir.

Son olarak sosyal bilgiler eğitiminde değer eğitimi yaklaşımı da kritik bir yere sahiptir. Bireyin etik kararlar alabilmesi, sosyal yaşamda adil ve sorumlu bir şekilde hareket edebilmesi, başkalarının haklarına saygı göstermesi ve toplumsal uyumu sağlayabilmesi için değer eğitimi vazgeçilmezdir. Sosyal bilgiler dersinde işlenen konular; saygı, dürüstlük, özgürlük, hoşgörü, adalet ve sorumluluk gibi evrensel değerlerin öğrencilerde içselleştirilmesini sağlayacak şekilde planlanmalıdır (Lickona, 1991). Bu değerler sadece bireyin toplumsal yaşamını değil, aynı zamanda kişisel gelişimini de olumlu yönde etkiler. Değerler eğitimi ile desteklenen sosyal bilgiler öğretimi, bireyin etik bir yurttaş olmasını sağlar ve toplumsal barışın teminatı olan değer temelli bir toplumsallığın inşasına katkı sunar.

Tüm bu kuramsal ve pedagojik temeller ışığında sosyal bilgiler eğitimi, bireyi geçmişin bilgi birikimiyle donatırken, günümüzün toplumsal gerçekliklerini analiz edebilmesini ve geleceğe yönelik bilinçli tercihler yapabilmesini sağlayan güçlü bir öğretim alanıdır. Hem bireysel kimliğin oluşumuna hem de toplumsal bilinçlenmeye katkıda bulunan bu ders, eğitim sistemleri içinde stratejik bir rol oynamaktadır. Sosyal bilgiler eğitimi sayesinde öğrenciler yalnızca bilgili değil; aynı zamanda değerli, duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmekte; bu da demokratik, adil ve sürdürülebilir bir toplumun inşasında temel bir işlev görmektedir (Öztürk, 2015; Kuş, 2007). Bu işlevin gerçekleşmesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının yüksek olması vazgeçilmez bir önem taşımaktadır.

2.4 Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik, bireyin belirli bir performans alanında başarılı olabileceğine dair kendi becerilerine yönelik inancını ifade eden psikolojik bir kavramdır. Sosyal bilişsel kuramın kurucusu Albert Bandura tarafından geliştirilen bu kavram, bireyin davranışlarını,

seçimlerini, hedeflerini ve karşılaştığı zorluklara yaklaşımını belirleyen temel etkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bandura (1977), z yeterliği, bireyin belirli bir içi başarma kapasitesine duyduğu ze yönelik bir inanç olarak tanımlamış ve bunun bireyin davranışlarını şekillendiren en güçlü motivasyonel unsurlardan biri olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda öz yeterlik, yalnızca sahip olunan becerilerle ilgili değildir; bireyin bu becerileri ne ölçüde etkili kullanabileceğine yönelik değerlendirmesini de içerir. Kısacası, bireylerin başarıya ulaşmalarında yalnızca yetenekleri değil, aynı zamanda bu yetenekleri kullanma konusundaki öznel inançları da belirleyicidir. z yeterlik, bireyin “yapabilirim” diyebilme cesaretini, içsel güdüsünü ve psikolojik direncini yansıtır. Bu nedenle öz yeterlik inancı, yalnızca bireysel düzeyde değil; eğitim, sağlık, içi yaşamı gibi çok çeşitli alanlarda bireyin başarısını doğrudan etkileyen bir değerşken olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Schunk & DiBenedetto, 2016).

z yeterlik, bireyin hedef belirleme, bu hedefe yönelik çaba gösterme, karşılaştığı engeller karşısında ısrarla mücadele etme ve başarısızlık durumlarında toparlanabilme kapasitesine doğrudan etki eder. Yüksek z yeterlik inancına sahip bireyler, zorlu görevlerden kaçınmak yerine bu görevleri birer meydan okuma olarak görürler ve bu durum, onların gelişim motivasyonlarını artırır. Buna karşın düşük öz yeterlik algısı, bireyin daha sürecin başında başarısız olacağına inanmasına, dolayısıyla çabadan vazgeçmesine ve yeni deneyimlerden kaçınmasına neden olabilir (Bandura, 1997). z yeterliği yüksek bireyler, başarılarını kendi yeterliliklerine; başarısızlıklarını ise geçici, değerştirilebilir faktörlere bağlama eğilimindeyken; düşük öz yeterlik düzeyine sahip bireyler başarısızlıklarını içsel, sabit ve değerştirilemez faktörlere bağlarlar. Bu durum, bireyin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve mesleki gelişimi açısından da kritik sonuçlar doğurur. z yeterlik düzeyi yüksek bireyler daha fazla içsel kontrol duygusuna sahiptir ve öğrenme sürecinde daha az dışsal desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu da onların yaşam boyu öğrenme kapasitelerini güçlendirir ve bireysel özerkliklerini pekiştirir (Zimmerman, 2000; Usher ve Pajares, 2008; Schunk ve DiBenedetto, 2016).

Bandura (1997), z yeterlik inancının dört temel kaynaktan beslendiğini belirtmektedir: doğrudan yaşantılar (kişisel başarı deneyimleri), dolaylı yaşantılar (model alma ve gözlem yoluyla edinilen deneyimler), sözel ikna (başkalarından alınan destekleyici ya da caydırıcı geri bildirimler) ve fizyolojik durumlar (heyecan, stres, anksiyete gibi duygusal tepkiler). Bu kaynaklar, bireyin öz yeterlik algısını şekillendirmekte ve özellikle eğitimsel

bağlamlarda doğrudan etkisini göstermektedir. Örneğin öğretmenlerin öğrencilerine sürekli başarabileceklerine yönelik olumlu geri bildirim vermeleri, onların akademik öz yeterlik inançlarını güçlendirirken; sürekli eleştiri ve başarısızlık vurgusu, öz yeterliği zedeleyebilir. Dolayısıyla öz yeterlik, yalnızca bireyin içsel bir değerlendirmesi değil; aynı zamanda çevresel etkileşimlerden, öğrenme ortamlarının niteliğinden ve sosyal bağlamdan da etkilenen dinamik bir yapıdır.

Eğitim bağlamında öz yeterlik hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin performanslarını etkileyen kritik bir değişkendir. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri uygulama, öğrencilerle etkileşim kurma ve öğrenme süreçlerini düzenleme konusundaki inançlarını ifade eder. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmen öz yeterliğini, öğretmenin kendi öğretme yetkinliğiyle ilgili değerlendirmesi olarak tanımlar ve bu değerlendirmenin, öğretmenin sınıf içi davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğunu vurgular. Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencilerine daha yüksek beklentilerle yaklaşır, daha çeşitli öğretim yöntemlerini kullanır ve zorlayıcı öğrenci gruplarına karşı daha kararlı davranırlar. Aynı zamanda bu öğretmenler daha pozitif sınıf ortamları kurma eğilimindedir ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılımını sağlarlar (Klassen ve Tze, 2014). Bu tespitler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde öz yeterlik inançlarının ne denli merkezi bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin ayrıca yeniliklere daha açık oldukları, mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu ve meslekten doyumlarının daha yüksek olduğu da çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir (Friedman, 2003; Zee ve Koomen, 2016; Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Öğrenci açısından değerlendirildiğinde ise öz yeterlik, akademik başarı, öğrenme motivasyonu, öz düzenleme becerileri ve sınav kaygısı gibi birçok psikolojik ve davranışsal değişkenle ilişkilidir. Öz yeterliği yüksek öğrenciler, öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için daha etkili stratejiler kullanmakta, öğrenmeden kaçmak yerine öğrenmeyi içselleştirmektedirler (Zimmerman, 2000). Ayrıca bu öğrenciler, başarısızlığı geçici bir durum olarak değerlendirip daha fazla çaba gösterme eğiliminde bulunurlar. Öz yeterlik inancı, özellikle çağdaş eğitim anlayışlarının temelini oluşturan öğrenci merkezli, aktif öğrenme modellerinde belirleyici bir değişkendir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alabilmeleri, etkili hedefler koyabilmeleri ve bu hedeflere ulaşma yolunda kararlılıkla ilerlemeleri büyük ölçüde öz yeterlik inançlarıyla ilişkilidir. Bu nedenle öğretim programlarının yalnızca

bilgi aktarımı değil; aynı zamanda öz yeterlik gelişimini destekleyen yapı ve etkinlikleri içermesi gerektiği, eğitim araştırmacılarının ve program geliştiricilerin üzerinde durduğu önemli bir noktadır (Behar-Horenstein ve Seabert, 2002).

Öz yeterlik kavramı, bireyin yaşamla kurduğu ilişkiyi doğrudan etkileyen, davranışlarını motive eden, karar alma süreçlerini yönlendiren ve uzun vadeli başarılarını şekillendiren temel bir psikolojik yapıdır. Eğitimden meslek hayatına, bireysel gelişimden toplumsal katılıma kadar birçok alanda öz yeterlik inancının yüksek olması, bireylerin daha dirençli, kararlı ve etkili bireyler olmalarını sağlamaktadır. Öz yeterlik yalnızca bireysel özgüven anlamına gelmez; aksine, bireyin karşılaştığı koşullarda bilgi ve becerilerini bilinçli biçimde kullanma kapasitesine olan inancı olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda gerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde gerekse öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öz yeterliğin artırılması, eğitim sistemlerinin uzun vadeli başarısı için vazgeçilmez bir hedef olmalıdır. Çünkü öz yeterlik gelişiminin desteklendiği bir eğitim ortamı, aynı zamanda bireylerin potansiyelini gerçekleştirebildiği, öğrenmeyi içselleştirdiği ve yaşam boyu gelişime açık hale geldiği bir ortamdır. Gerek öğretmenler gerekse öğrenciler açısından bu denli önemli bir rol oynayan öz yeterlik kavramının, çeşitli boyutlarıyla beraber gelişim süreci içinde ele alınması büyük önem taşımaktadır.

2.5 Öz Yeterliğin Boyutları ve Gelişimi

Öz yeterlik kavramı, sosyal bilişsel kuramın öncüsü olan Albert Bandura'nın bireyin davranışları üzerindeki bilişsel etkileri açıklamak amacıyla geliştirdiği kuramsal çerçevenin merkezinde yer almaktadır. Bandura (1977), bireylerin davranışlarının yalnızca çevresel pekiştireçler ve cezalardan değil, aynı zamanda kendi inanç sistemlerinden, öz düzenleme mekanizmalarından ve kişisel algılarından da etkilendiğini savunur. Bu anlayış, klasik davranışçı yaklaşımlardan radikal bir kopuşu temsil eder ve bireyin psikolojik süreçlerde aktif bir özne olduğunu kabul eder. Öz yeterlik, bu bağlamda bireyin belirli bir eylemi gerçekleştirme kapasitesine yönelik kendi inancını temsil eder. Bandura, öz yeterlik inancını sadece başarıyla ilişkili bir faktör değil, bireyin yaşamı boyunca aldığı kararları, karşılaştığı zorluklarla baş etme biçimini ve hedeflerine ulaşma sürecini biçimlendiren temel bir psikolojik yapı olarak görür.

Bandura'nın öz yeterlik teorisinde temel alınan dört kaynak, bireyin bu inancı nasıl geliştirdiğini anlamamızı sağlar: doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik durumlar (Bandura, 1997). Doğrudan yaşantılar, bireyin daha önce benzer

görevlerde yaşadığı başarı ya da başarısızlık deneyimlerini kapsar ve en güçlü öz yeterlik kaynağı olarak kabul edilir. Başarı deneyimleri, bireyin kendi yeterliliğine dair olumlu bir içsel kayıt oluştururken; başarısızlık, özellikle tekrarlayıcı ve açıklanamayan biçimlerde yaşanıyorsa, öz yeterlik inancını zedeleyebilir. Dolaylı yaşantılar ise başkalarının başarılarının gözlemlenmesi yoluyla bireyde “ben de yapabilirim” düşüncesini tetikler. Bu, özellikle model alma yoluyla öğrenmenin ön planda olduğu durumlarda önemli bir kaynaktır. Sözel ikna, bireyin çevresinden aldığı destekleyici ya da caydırıcı geri bildirimleri ifade eder. Güven veren bir öğretmenin ya da liderin teşvik edici sözleri, bireyin inancını güçlendirebilir. Son olarak fizyolojik ve duygusal durumlar, bireyin stres, kaygı ya da aşırı uyarılmışlık gibi durumlarda kendini ne ölçüde yeterli hissettiğiyle ilgilidir. Bu dört unsur, bireyin kendi içsel algılarını ve davranışlarını şekillendiren öz yeterlik inancının gelişiminde belirleyicidir.

Bandura’ya göre öz yeterlik, bireyin sadece mevcut performansını değil, potansiyelini de doğrudan etkileyen bir psikolojik belirleyicidir. Yani kişi, bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine inanıyorsa bu doğrultuda daha fazla çaba gösterir, daha uzun süre sebat eder ve başarısızlık durumlarında daha hızlı toparlanır (Bandura, 1997). Bu durum, öz yeterliğin bireysel başarı kadar toplumsal rollerin yerine getirilmesinde, mesleki yeterliklerin gelişiminde ve yaşam doyumunun artmasında da etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bandura’nın öz yeterlik teorisinden yola çıkarak geliştirilen kuramsal yaklaşımlar, öz yeterliğin tek boyutlu bir yapı olmadığını; bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve davranışsal yönleri içeren çok boyutlu bir psikolojik yapı olduğunu ortaya koymuştur (Zimmerman, 2000; Schunk ve Pajares, 2009). Bu boyutların her biri, bireyin öz yeterlik inancını farklı bir açıdan inşa eder ve destekler.

Bilişsel boyut, bireyin bilgi işleme süreçlerini, problem çözme becerilerini ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilme yeteneğini kapsar. Öz yeterliği yüksek bireyler, karmaşık görevlerde daha sistemli düşünür, stratejik planlama yapar ve görevleri zihinsel olarak organize etme konusunda daha başarılıdır. Bu kişiler öğrenme sürecine yönelik daha fazla içsel denetim algısına sahiptir. Özellikle akademik ortamlarda öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmeleri, öğrenme stratejilerini planlayabilmeleri ve bilgiyi yapılandırabilmeleri bilişsel öz yeterliğin göstergelerindendir (Zimmerman, 2000).

Motivasyonel boyut, bireyin hedef belirleme, bu hedeflere yönelik çaba gösterme ve sebat etme gibi davranışlarını etkileyen içsel güdüleyici unsurları ifade eder. Öz yeterlik düzeyi yüksek bireyler, daha yüksek hedefler belirler, hedeflerine ulaşmak için daha çok çaba gösterir ve karşılaştıkları engeller ile mücadelede kolay kolay vazgeçmezler. Bu boyut, aynı zamanda bireyin içsel başarı motivasyonunun sürdürülebilirliğini sağlar. Bandura'nın (1997) vurguladığı gibi, birey kendi kapasitesine inanmadığı sürece, en yetkin stratejileri dahi etkili bir şekilde kullanamaz; çünkü stratejileri etkili kullanabilmek, belli bir öz yeterlik inancını gerektirmektedir.

Duyuşsal (duygusal) boyut, bireyin kendi duygusal durumlarını yönetebilme ve öz düzenleme becerilerini içerir. Öz yeterlik düzeyi yüksek bireyler, sınav kaygısı, topluluk önünde konuşma gibi stres yaratan durumlarla daha etkili başa çıkabilir, duygusal durumlarını kontrol altında tutabilir ve performanslarını duygusal tepkilerle sabote etmeden sürdürebilir. Bu kişiler aynı zamanda daha yüksek benlik saygısı ve içsel huzur düzeyine sahiptir. Öz yeterliği düşük bireylerde ise kaygı, korku ve panik gibi duygular daha yoğun yaşanır ve bu duygular bireyin performansını olumsuz etkileyebilir.

Davranışsal boyut, bireyin öz yeterlik algısına dayalı olarak gösterdiği somut eylemlerle ilgilidir. Bu boyutta, bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, sorumluluk alması, sosyal ilişkilerde girişken olması ve yeni deneyimlere açık olması gibi davranışlar değerlendirilir. Öz yeterliği yüksek bireyler, yeni görevleri üstlenmeye daha istekli olur, risk alabilir ve deneyerek öğrenmeye daha açıktır. Bu davranışsal aktiflik, bireyin akademik, mesleki ve sosyal alanlardaki gelişimini doğrudan etkileyen bir dinamiktir (Zimmerman, 2000; Schunk ve Pajares, 2002).

Bu dört boyut birlikte ele alındığında, öz yeterliğin bireyin yaşamını çok boyutlu bir şekilde etkilediği görülmektedir. Öz yeterlik sadece bir inanç değil; bireyin düşünme biçimini, duygularını, eylemlerini ve hatta sosyal çevresiyle kurduğu ilişkileri şekillendiren kapsamlı bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Öz yeterlik gelişimi ise dinamik bir süreçtir; bireyin deneyimleri, sosyal çevresi, eğitim ortamları ve yaşam içinde karşılaştığı fırsatlar bu gelişimi sürekli biçimde etkiler. Bu nedenle öz yeterliğin geliştirilmesi, hem bireyin içsel potansiyelini açığa çıkarması hem de sosyal yaşama daha etkili biçimde katılması için temel bir ön koşul olarak görülmelidir (Schunk & DiBenedetto, 2016; Pajares, 2005). Bu durum ortaokul öğrencilerine çok kritik bir dönemde öğretmenlik yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik inancına sahip olmalarını daha önemli bir hale getirmektedir. Özellikle akademik öz yeterlik,

gelişim dönemleri bakımından akademik sıkı çalışma alışkanlıkları kazanması gereken ortaokul öğrencileri için çok ayrı bir önem taşımaktadır.

2.5.1 Akademik Öz Yeterlik

Akademik öz yeterlik, bireyin akademik görev ve sorumlulukları başarıyla yerine getirebilme kapasitesine olan inancı olarak tanımlanır. Bu kavram, öz yeterlik kuramının eğitim bağlamındaki bir uzantısı olarak değerlendirilir ve öğrencilerin öğrenme süreçleri, akademik başarıları, çaba düzeyleri, strateji kullanımları ve sınavlara yönelik tutumları üzerinde belirleyici rol oynar. Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramı çerçevesinde geliştirilen akademik öz yeterlik, bireyin "başarabilirlik inancı"nı temel alır ve bireyin akademik çevreye aktif katılımını sağlayan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerin tamamını etkiler. Bu yönüyle akademik öz yeterlik sadece bir inanç değil, aynı zamanda bireyin akademik yaşamdaki motivasyonunu ve başarıya yönelik davranışlarını doğrudan etkileyen bir psikolojik düzenleyicidir (Zimmerman, 2000; Usher & Pajares, 2008).

Yüksek akademik öz yeterlik inancına sahip bireyler, öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları geçici engeller olarak değerlendirir, başarısızlık durumlarında hemen pes etmek yerine alternatif yollar ararlar ve hedeflerine ulaşmak için sebat gösterirler. Bu bireyler, kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenir, planlama ve öz düzenleme becerilerini daha etkin biçimde kullanırlar (Zimmerman, 2000). Ayrıca, akademik öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğu, öğrenmeye yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ve öğrenmeye daha çok zaman ayırdıkları çeşitli araştırmalarda da ortaya konmuştur (Pintrich ve De Groot, 1990; Komarraju vd., 2009). Bu durum, akademik öz yeterliğin yalnızca başarıyla değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenme sürecine katılım düzeyi ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu ile de doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Akademik öz yeterliğin düşük olduğu durumlarda ise öğrenciler genellikle görevleri zorlayıcı ya da tehdit edici olarak algılar ve öğrenme sürecine karşı kaygılı, isteksiz ya da edilgen bir tutum geliştirme eğiliminde olurlar. Bu öğrenciler, başarısızlığı genellikle kendi yetersizlikleriyle ilişkilendirir ve öğrenmeden kaçınma davranışları sergilerler. Özellikle sınav kaygısı, düşük benlik algısı ve akademik tükenmişlik gibi olumsuz psikolojik durumlarla akademik öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Klassen ve Chiu, 2010; Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005). Bu bağlamda akademik öz yeterlik, bireyin

sadece öğrenme performansını değil, öğrenmeye dair duygu ve düşüncelerini de yönlendiren çok katmanlı bir değişkendir. Bu nedenle öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının desteklenmesi hem akademik başarılarının hem de psikolojik sağlamlıklarının artmasına katkı sağlar.

Bandura'nın öz yeterlik kuramına göre akademik öz yeterlik dört temel kaynağa dayanır: bireyin geçmiş başarı deneyimleri, başkalarının başarılarının gözlemlenmesi (model alma), sosyal çevreden gelen sözel ikna veya geri bildirimler ve bireyin akademik durumlar karşısındaki fizyolojik-duygusal tepkileri. Başarılı öğrenme deneyimleri, öğrencinin “başarabiliyorum” algısını pekiştirirken; model alma ve sözel ikna gibi yollarla edinilen deneyimler de öz yeterlik inancını destekler. Özellikle öğretmen, aile ve akranların destekleyici söylemleri ile öğrencinin sınav, sunum ya da proje süreçlerinde kaygı ve stresi yönetebilmesi, akademik öz yeterliğin gelişiminde önemli bir rol oynar (Schunk ve Pajares, 2009). Bu bağlamda, akademik öz yeterliğin gelişimi yalnızca bireyin içsel deneyimlerine değil, aynı zamanda çevresel faktörlere ve öğrenme ortamlarının niteliğine de bağlıdır. Öğrencilerin kendilerini başarılı hissedebilecekleri, yapılandırılmış ve destekleyici öğrenme ortamları, öz yeterlik gelişimini destekleyen uygun koşulları sağlar (Usher ve Pajares, 2008).

Eğitim ortamında akademik öz yeterliğin desteklenmesi, öğretmenlerin pedagojik tutumları ve sınıf içi uygulamaları ile yakından ilişkilidir. Özellikle öğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşımların benimsendiği, aktif katılımın teşvik edildiği ve öğrenmenin bireysel farklılıklara duyarlı biçimde yapılandırıldığı sınıflarda, akademik öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Usher ve Pajares, 2008). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu beklentiler içinde olmaları, öğrencilere küçük ama somut başarılar yaşatmaları ve öğrenme sürecine ilişkin olumlu geri bildirimler sunmaları, akademik öz yeterliği artırıcı niteliktedir. Bunun yanında, öğrencilerin kendilerine hedef koymalarına olanak tanıyan, öz düzenleme stratejileri geliştirmelerini teşvik eden ve öğrenme sürecini kendi sorumluluk alanları olarak görmelerini sağlayan uygulamalar, akademik öz yeterlik gelişimine önemli katkı sağlar (Klassen ve Tze, 2014).

Sonuç olarak akademik öz yeterlik, bireyin öğrenme sürecindeki başarısını, bu başarıya ulaşma çabasını ve akademik yaşamla kurduğu psikolojik bağları belirleyen temel bir bilişsel-motivasyonel yapı olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları, büyük ölçüde akademik öz yeterlik düzeylerine bağlıdır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin ve öğretim yaklaşımlarının yalnızca bilgi aktarımına değil; bireyin

akademik öz yeterliğini destekleyici mekanizmalar kurmaya da odaklanması, uzun vadede daha dirençli, öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş ve yüksek performans sergileyen bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır (Zimmerman, 2000). Yukarıda sözü geçen psikolojik bağların arzu edilen yeterlilikte kurulabilmesi, elbette sosyal öz yeterlik inancının da varlığına bağlıdır.

2.5.1.1 Sosyal Öz Yeterlik

Sosyal öz yeterlik, bireyin sosyal ortamlarda etkili iletişim kurabileceğine, sosyal ilişkilerini başarılı bir şekilde sürdürebileceğine ve sosyal durumlarda uygun davranışlar sergileyebileceğine ilişkin öznel inancı olarak tanımlanır. Bu kavram, Bandura'nın (1997) genel öz yeterlik kuramının sosyal etkileşim bağlamındaki uzantısıdır ve bireyin toplumsal yaşantısındaki işlevselliğini belirleyen temel psikolojik göstergelerden biridir. Sosyal öz yeterliği yüksek bireyler, yeni insanlarla tanışma, grup içinde fikirlerini ifade etme, çatışmaları yönetme ve başkalarının duygularını anlama gibi durumlarda kendilerini daha yeterli hissederler. Bu inanç, sadece sosyal becerilerin varlığıyla değil, bireyin bu becerileri gerektiği anda kullanabileceğine dair güveniyle ilgilidir. Bu nedenle sosyal öz yeterlik, sosyal ortamlarda bireyin davranışlarını etkileyen, sosyal uyumunu belirleyen ve ilişkisel başarısını şekillendiren bilişsel ve duyuşsal bir yapıdır.

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre, bireylerin sosyal davranışları çevresel pekiştireçlerden çok, kendi düşünce süreçleri ve öz değerlendirmeleri tarafından şekillenir. Bu kuram çerçevesinde sosyal öz yeterlik, bireyin sosyal etkileşimlerdeki performansına yönelik beklentilerini ve bu performansları gerçekleştirme konusundaki motivasyonunu yansıtır (Bandura, 1986). Yani bireyin bir konuşmada kendini ifade etme, grup önünde konuşma, bir topluluğa liderlik etme ya da zor bir sosyal durumda duygusal kontrol sağlama gibi görevlerde başarılı olabileceğine inanması, onun o duruma katılımını ve başarısını doğrudan etkiler. Sosyal öz yeterlik bu yönüyle, sosyal kaygı düzeyini azaltan, sosyal becerilerin kullanımını artıran ve bireyin toplum içinde aktif rol üstlenmesini kolaylaştıran bir psikolojik dayanak işlevi görür.

Sosyal öz yeterlik, bireyin çocukluktan itibaren çevresiyle olan etkileşimleri yoluyla gelişir. Aile ortamı, arkadaş ilişkileri, okul yaşamı ve öğretmen desteği gibi sosyal bağlamlar, bireyin sosyal yetkinliklerini deneyimlemesini ve bu yetkinlikler hakkındaki öznel değerlendirmelerini biçimlendirir. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde akran etkileşimleri, sosyal öz yeterlik gelişiminde kritik rol oynar. Sosyal ortamlarda

başarıya ulaşan deneyimler (örneğin bir kulüp faaliyetine katılmak, grup içinde fikir sunmak, bir arkadaşlık krizini çözmek), bireyin kendine olan sosyal güvenini artırırken; dışlanma, alay edilme, reddedilme gibi olumsuz deneyimler bu inancı zayıflatabilir (Gresham ve Elliott, 2008). Bu bağlamda sosyal öz yeterlik, tıpkı akademik öz yeterlik gibi öğrenilmiş ve zamanla şekillenen bir yapıdır. Eğitim ortamları, sosyal öz yeterliğin gelişimi açısından oldukça etkili bir platformdur. İşbirlikli öğrenme, drama, tartışma temelli öğretim, grup çalışmaları gibi yöntemlerle öğrencilerin sosyal becerilerini kullanmaları teşvik edildiğinde, bu becerilerin kullanılabilirliğine olan inanç da gelişir (Wentzel, 1998).

Sosyal öz yeterliğin temelinde yine Bandura'nın dört kaynağı yer almaktadır: bireyin daha önceki sosyal başarıları (doğrudan yaşantılar), başkalarının sosyal başarısının gözlemlenmesi (dolaylı yaşantılar), sosyal çevreden gelen olumlu/olumsuz geri bildirimler (sözel ikna) ve sosyal etkileşimlere eşlik eden duygusal/fizyolojik durumlar (heyecan, stres, utanç vb.). Sosyal bir görevde daha önce başarı elde etmiş bireyler, benzer durumlarda tekrar başarılı olacaklarına dair daha güçlü bir inanç geliştirirler. Bu inanç, bireyin yeni sosyal durumlara katılım cesaretini artırır ve özgüvenini pekiştirir (Schunk & DiBenedetto, 2016). Öte yandan, sosyal durumlarda yaşanan yoğun anksiyete, kızarma, terleme gibi fizyolojik tepkiler bireyin sosyal öz yeterlik inancını zayıflatabilir. Bu nedenle sosyal yeterlik yalnızca bilişsel ya da davranışsal değil, aynı zamanda duygusal ve fizyolojik düzenleme süreçleriyle de yakından ilişkilidir.

Sosyal öz yeterlik düzeyi, bireyin yaşam doyumu, psikolojik iyi oluş, liderlik eğilimleri, problem çözme becerileri ve sosyal destek algısı ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle ergenlik döneminde sosyal öz yeterlik düzeyi yüksek bireylerin akran ilişkilerinin daha sağlıklı olduğu, sosyal izolasyon yaşamadıkları ve riskli davranışlara karşı daha dirençli oldukları saptanmıştır (Caprara vd., 2004). Ergenlik döneminin başında olan ortaokul öğrencileri için sosyal öz yeterlik algısının kritik öneminin buradan kaynaklandığı söylenebilir. Benzer şekilde, yetişkinlikte sosyal öz yeterliği yüksek bireylerin iş yaşamında daha etkili iletişim kurdukları, daha güçlü sosyal ağlara sahip oldukları ve sosyal çatışmalarda daha başarılı stratejiler kullandıkları görülmektedir. Eğitim sistemleri açısından değerlendirildiğinde ise sosyal öz yeterlik, öğrencilerin sadece akademik değil; grup içi ilişkiler, sınıf katılımı, liderlik görevleri gibi sosyal rolleri benimsemelerinde de belirleyici bir etkidir. Bu nedenle öğretim programlarının yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal becerileri destekleyen uygulamaları da içermesi

gerekmektedir. Kaldı ki sosyal bilgiler eğitimi alanının her ne kadar birbirine zıt özelliklere vurgu yapsa da bireyde ortaya çıkışı ve gelişimi eş zamanlı olan bireyselleşme ve sosyalleşme süreçlerine dayandığı kabul edilmektedir.

Sonuç olarak sosyal öz yeterlik, bireyin sosyal ortamlardaki başarısının ve sosyal kimliğinin oluşumunda kilit bir rol oynamaktadır. Bu yapı, bireyin sosyal yaşamda karşılaştığı durumlarla nasıl baş edeceğini, sosyal ilişkilerde ne ölçüde etkili olacağını ve sosyal ortamlara ne denli katılım göstereceğini belirler. Bunun bir çeşit bireyselleşme ve sosyalleşme süreçleri arasında denge kurma çabası olduğu savunulabilir. Sosyal öz yeterlik inancının yüksek olması, bireyin toplumsal yaşama katılımını kolaylaştırdığı gibi, psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu açısından da önemli bir avantaj sağlar. Bu nedenle hem bireysel gelişim hem de toplumsal uyum açısından sosyal öz yeterliğin desteklenmesi, eğitimcilerin ve psikolojik danışmanların üzerinde önemle durması gereken bir hedef olarak değerlendirilmektedir. Psikolojik ve sosyal uyum süreçlerinin birbiriyle olan iç içeliği duygusal öz yeterlik boyutunun yakından kavranmasıyla daha açık olarak anlaşılacaktır.

2.5.1.2 Duygusal Öz Yeterlik

Duygusal öz yeterlik, bireyin; duygusal durumlarını tanıma, düzenleme, ifade etme ve bu duygularla etkili bir biçimde başa çıkabilme kapasitesine duyduğu inancı ifade eder. Bu kavram, Bandura'nın (1997) geliştirdiği sosyal bilişsel kuramın bir uzantısı olarak, bireyin özellikle stres, kaygı, öfke, hayal kırıklığı gibi zorlayıcı duygular ve durumlar karşısında ne ölçüde etkili davranabileceğine dair öznel değerlendirmelerini içerir. Diğer bir ifadeyle duygusal öz yeterlik, bireyin yalnızca ne hissettiğini bilmesi değil; aynı zamanda bu hisleri ne ölçüde kontrol edebileceğini düşünmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda duygusal öz yeterlik, bireyin kendi duygu durumunu pasif biçimde kabul etmekten çok, bireyin duyguları üzerinde etkin bir şekilde yönlendirici rol üstlenebilmesiyle ilgilidir. Bandura'ya (1997) göre bireyler, stresli durumlara verdikleri tepkiler üzerinde ne kadar kontrol sahibi olduklarına inanırlarsa, duygusal dayanıklılıkları ve psikolojik sağlamlık düzeyleri de o ölçüde artar. Bu nedenle duygusal öz yeterlik, bireyin yaşam olaylarına verdiği duygusal tepkilerin niteliğini ve bu tepkilerin bireyin genel işlevselliği üzerindeki etkisini belirleyen ve yönlendirebilen kritik bir psikolojik değişkendir.

Duygusal öz yeterlik, bireyin sadece içsel dengeyi kurması açısından değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerini sağlıklı biçimde sürdürebilmesi açısından da son derece önemlidir.

Çünkü duygular, yalnızca bireyin iç dünyasına ait bir yaşantı değil; aynı zamanda başkalarıyla kurulan ilişkilerin temelini oluşturan sosyal göstergelerdir. Duygusal öz yeterliği yüksek bireyler, sosyal ortamlarda daha rahat iletişim kurabilir, grup dinamiklerine daha uyumlu biçimde katılabilir ve çatışma anlarında da duygularını kontrol altında tutarak yapıcı çözümler üretebilirler. Bu bireyler duygusal açıdan daha farkında, sabırlı ve empati kurabilme yeteneğine sahip olduklarından, sosyal ilişkileri daha tatmin edici ve sürdürülebilir olur. Duygusal öz yeterlik düzeyi düşük bireyler, genellikle duygularını tanımakta ve ifade etmekte zorlanırlar; bu bireyler, aşırı tepkiler verebilir ya da duygularını bastırarak uzun vadede daha ciddi psikolojik sorunlar yaşama riskiyle karşı karşıya kalabilirler. Bu durum, bireyin yalnızca içsel huzurunu değil, aynı zamanda aktif olarak bulunduğu okul, iş ve aile gibi sosyal sistemlerdeki işlevselliğini de olumsuz yönde etkileyebilir (Salovey ve Mayer, 1990; Schutte vd., 2002).

Duygusal öz yeterlik, çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlayan ve yaşam boyu şekillenen bir yeterlik alanıdır. Özellikle erken çocukluk dönemindeki ebeveyn-çocuk etkileşimleri, duyguların tanımlanma ve düzenlenme biçimi açısından belirleyicidir. Çocuk, duygularının anlaşıldığını ve kabul edildiğini deneyimlediği ortamlarda, kendi duygularını anlamlandırmakta daha başarılı olur. Ebeveynlerin duygu koçluğu yapması, yani çocuğun duygularını açıklamasına yardımcı olması, uygun kelimelerle duygularını ifade etmesine ortam sağlaması ve duygusal durumlarla baş etme stratejilerini modellemesi, çocuğun duygusal öz yeterliğini güçlendiren en önemli gelişimsel faktörler arasında yer alır (Denham vd., 2003). Bu becerilerin gelişmediği durumlarda birey, özellikle stresli yaşam olaylarında yetersizlik duyguları geliştirebilir; yoğun kaygı, öfke kontrolü zayıflığı veya içe kapanıklık gibi sorunlarla karşılaşabilir. Bu bağlamda duygusal öz yeterlik, bireyin yalnızca doğuştan getirdiği bir özellik değil; aynı zamanda çevresel faktörlerle şekillenen, öğrenilebilen ve geliştirilebilen dinamik bir yapıdır (Denham vd., 2003; Bandura, 1997; Saarni, 1999).

Eğitim ortamları da duygusal öz yeterlik gelişiminin desteklenmesinde önemli rol oynar. Özellikle sosyal-duygusal öğrenmeyi merkeze alan programlar, öğrencilerin duygularını tanıma, anlama ve düzenleme becerilerini geliştirerek onların kendilerine olan güvenlerini artırır. Öğretmenlerin empatik yaklaşımlar sergilemesi, öğrencilerin duygusal deneyimlerine duyarlı olması ve duyguların ifade edilmesine yönelik güvenli bir sınıf iklimi oluşturmaları, öğrencilerin duygusal öz yeterliklerini pekiştiren uygulamalar arasında sayılabilir (Brackett vd., 2010). Ayrıca sınav kaygısı, grup çalışmaları, topluluk

önünde konuşma gibi birçok okul temelli durum, öğrencilerin duygularını düzenleme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu tür durumlarla başa çıkabilme yetisi, yalnızca akademik performansla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencinin öz saygısını, sosyal kabul görme düzeyini ve okula aidiyet duygusunu da etkileyebilmektedir. Bu nedenle duygusal öz yeterlik yalnızca psikolojik danışmanlık süreçlerinin konusu olarak değil; aynı zamanda öğretim süreçlerine entegre edilmesi gereken temel becerilerden biri olarak değerlendirilmektedir (Brackett vd., 2010; Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004).

Duygusal öz yeterlik, yalnızca çocuklar ve öğrenciler için değil, yetişkin bireylerin psikolojik ve mesleki yaşamları açısından da belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle insan ilişkilerinin yoğun olduğu meslek gruplarında (örneğin öğretmenlik, sağlık hizmetleri, sosyal hizmet, danışmanlık gibi) çalışan bireylerin, duygusal durumlarını yönetebilme becerileri; mesleki doyum, tükenmişlik ve performans düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Brackett, Rivers ve Salovey, 2011). Duygusal öz yeterliği yüksek bireyler, stresli durumlarla daha etkili başa çıkabilir; yoğun duygusal etkileşimler içeren görevlerde daha sürdürülebilir bir biçimde mesleki rollerini yerine getirebilirler. Ayrıca, duygusal öz yeterliğin iş yaşamında ekip çalışması, liderlik, çatışma çözme ve etkili iletişim gibi becerilerle yakından ilişkili olduğu da görülmektedir (Cherniss, 2010). Bu bağlamda duygusal öz yeterlik, yalnızca bireysel psikolojik sağlamlık açısından değil; aynı zamanda örgütsel başarı ve kurumsal verimlilik açısından da stratejik bir öneme sahiptir.

Duygusal öz yeterlik, bireyin duygusal süreçlere verdiği tepkileri düzenleme gücüne olan inancı ile yakından ilişkili olup, psikolojik dayanıklılığın, sosyal uyumun ve yaşam doyumunun temel yapı taşlarından biridir (Bandura, 1997; Salovey ve Mayer, 1990). Bireyin yaşamında karşılaştığı stresli, karmaşık ve belirsiz durumlara karşı sergilediği tutumlar; büyük ölçüde, bu duyguların kontrol edilebilir olduğuna dair geliştirdiği inançla şekillenmektedir. Duygusal öz yeterlik düzeyi yüksek bireyler, bu tür durumlarda içsel dengeyi koruyabilmekte, duygusal regülasyon becerileriyle daha sağlıklı ilişkiler kurabilmekte ve genel anlamda daha üretken, daha dirençli bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilmektedir (Brackett, Rivers ve Salovey, 2011). Bu nedenle eğitim kurumlarından başlayarak aile yapısına, iş yerlerinden bireysel gelişim planlarına kadar birçok yapının duygusal öz yeterlik gelişimini destekleyecek biçimde düzenlenmesi; bireylerin ve toplumun genel psikososyal sağlığı açısından hayati bir gereklilik olarak kabul edilmelidir (Cherniss, 2010).

Bununla birlikte, bireyin duygusal, sosyal ve akademik öz yeterlik boyutları üzerinde durulsa da, bu yeterliklerin sürdürülebilir biçimde gelişebilmesi; yalnızca psikolojik ya da sosyal temelli süreçlerle sınırlı değildir. Fiziksel yani bedensel alt yapının da yeterlik duygusunun oluşumu üzerinde dolaylı bir etkisi vardır. Bütüncül bir gelişim modeline göre, bireyin psikolojik dayanıklılığı, sosyal yeterliliği ve akademik başarısı; ancak bilişsel, bedensel ve duygusal sistemlerin bir bütün olarak desteklenmesiyle anlamlı ve istendik düzeyde gerçekleşebilir. Aksi takdirde, bu alanlarda görülen ilerlemelerin kalıcılığı ya da genellenebilirliği sınırlı kalabilir.

2.5.1.3 Fiziksel Öz Yeterlik

Fiziksel öz yeterlik, bireyin fiziksel görevleri gerçekleştirme kapasitesine ve bedenini etkili biçimde kullanma yeteneğine ilişkin kendi algısal inancıdır. Bu kavram hem motor becerilere hem de fiziksel dayanıklılığa duyulan güveni içerir. Bireyin egzersiz yaparken, spor etkinliklerine katılırken ya da günlük yaşamın fiziksel zorluklarıyla karşılaştığında sergilediği tutumlar büyük ölçüde fiziksel öz yeterlik inancına bağlı olarak şekillenir. Fiziksel öz yeterlik; yalnızca fiziksel uygunluk düzeyine değil, bireyin bu düzeyi kullanma konusundaki öznel inancına dayanır. Kendini fiziksel olarak yeterli gören bireyler, bedenleriyle ilgili daha olumlu tutum geliştirir, aktif yaşam tarzlarını sürdürmekte daha istekli davranır ve sağlık davranışlarına yönelmeye daha yatkın hale gelir (Fox ve Corbin, 1989). Bu bağlamda fiziksel öz yeterlik, bir sağlık göstergesi kadar bireyin yaşam kalitesini etkileyen çok boyutlu bir psikolojik yapıdır.

Fiziksel öz yeterlik kavramı, bireyin motor becerilerde ne kadar etkili olduğunu düşünmesinin ötesinde, bu becerileri hangi düzeyde sürdürülebilir biçimde uygulayabileceğine olan güveni de içerir. Marsh vd. (1994), fiziksel benlik algısını bileşenlerine ayırarak inceledikleri çalışmada, fiziksel öz yeterliği; kuvvet, dayanıklılık, çeviklik, esneklik gibi temel fiziksel yeterlik unsurlarına ilişkin öznel değerlendirme olarak tanımlamışlardır. Bu tanım, bireyin fiziksel becerilere sahip olmasının yanı sıra, bu becerileri ne ölçüde etkili kullanabileceğini düşünmesinin de fiziksel etkinliklere katılım üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öz yeterlik yalnızca bireyin mevcut performans düzeyini değil, aynı zamanda içsel motivasyon süreçlerini de etkileyen çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirilmelidir. Öz yeterlik inancı yüksek bireylerin, bir göreve yönelik ilgileri ve devam etme istekleri daha güçlü olmakta; bu durum, bireyin görevle kurduğu psikolojik bağın niteliğini belirleyerek öğrenme, çaba gösterme ve sürdürme davranışlarını desteklemektedir (Zimmerman, 2000; Bandura,

1997). Dolayısıyla öz yeterlik, yalnızca bireyin yapabildiklerine ilişkin algısıyla sınırlı olmayıp, bu algının davranışsal sürekliliğe dönüşmesinde motivasyonel itici bir güç olarak rol üstlenmektedir.

Fiziksel öz yeterlik aynı zamanda bireyin psikolojik iyi oluşu ile yakından ilişkilidir. Kendini fiziksel olarak yetersiz hisseden bireylerde beden imajı sorunları, özgüven eksikliği, sosyal çekingenlik gibi olumsuz psikolojik durumlara daha sık rastlanmaktadır (Raustorp vd., 2005). Özellikle ergenlik döneminde bu ilişki daha belirgin hale gelmekte; beden hızla değişimi, sosyal karşılaştırmalar ve toplumsal güzellik ideallerine uyum baskısı, bireyin fiziksel öz yeterlik algısını zayıflatabilmektedir. Buna karşılık, fiziksel öz yeterliği yüksek olan bireyler, bedenlerine daha fazla güvenmekte, fiziksel görünüşlerinden memnuniyet duymakta ve sosyal ortamlarda daha girişken davranabilmektedir (Bowker, Gadbois ve Cornock, 2003). Bu nedenle fiziksel öz yeterlik yalnızca bir sağlık ya da spor konusu olarak değil, bireyin benlik saygısını ve sosyal işlevselliğini doğrudan etkileyen bir psikolojik unsur olarak ele alınmalıdır.

Eğitim ortamlarında fiziksel öz yeterliğin gelişimi, özellikle beden eğitimi ve spor derslerinin niteliğiyle yakından ilişkilidir. Öğrencilerin bu derslerde başarı yaşaması, bedenlerini tanımaları ve fiziksel sınırlarını zorlamadan esnetebilmeleri, fiziksel öz yeterliklerinin güçlenmesini sağlar. Ancak bu süreç, yalnızca fiziksel performansa odaklanmakla sınırlı kalmamalı; bireyin gelişimsel düzeyine uygun hedefler belirlemesi, kendisiyle yarışabilmesi ve olumlu pekiştirme alması gibi psikososyal destek unsurlarıyla da beslenmelidir. Welk (1999), çocukluk döneminde kazanılan fiziksel öz yeterlik inançlarının, bireyin ilerleyen yaşlarda fiziksel aktiviteye katılım düzeyini ve sağlıklı yaşam tarzı benimsemesini belirlediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle eğitim sistemleri, yalnızca fiziksel beceri öğretimine değil, bu becerilere ilişkin olumlu öz yeterlik algısı geliştirmeye de odaklanmalıdır.

Fiziksel öz yeterlik, yetişkinlik döneminde de bireyin yaşam tarzı ve sağlıklı yaşlanma süreci açısından belirleyici olmaya devam eder. Egzersiz yapan bireylerde fiziksel öz yeterlik düzeyinin artmasıyla birlikte, egzersiz sürekliliği ve fiziksel aktiviteye yönelik içsel motivasyonun da arttığı tespit edilmiştir (McAuley ve Blissmer, 2000). Bu durum, bireyin spor veya egzersiz gibi etkinliklere başlamasından çok, bu etkinlikleri sürdürebilmesinde fiziksel öz yeterlik algısının ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca kronik hastalıklarla mücadelede, fiziksel öz yeterliğe sahip bireylerin tedaviye uyumları daha yüksek, iyileşme süreçleri ise daha dirençlidir. Bu nedenle fiziksel öz

yeterlik sadece sportif başarı değil; bireyin yaşam boyu sağlık düzeyini, fiziksel bağımsızlığını ve genel yaşam doyumunu etkileyen temel bir değişken olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak fiziksel öz yeterlik, bireyin kendi bedenine yönelik algısı ile fiziksel kapasitesini kullanma konusundaki güveni arasında köprü kuran bütüncül bir psikolojik yapı olarak önem taşımaktadır. Bu yapı yalnızca fiziksel etkinlik düzeyini değil; bireyin özgüvenini, sosyal ilişkilerini, akademik ve mesleki performansını da etkileyebilmektedir. Bu nedenle fiziksel öz yeterlik, eğitimin her kademesinde geliştirilmesi gereken bir yeterlik olarak ele alınmalı; yalnızca motor becerilerin öğretilmesi değil, bireyin bu becerilere yönelik olumlu bir içsel algı geliştirmesi hedeflenmelidir. Bu kapsamda, özellikle sosyal bilgiler öğretim programı ve sosyal bilgiler öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin ilgili bölümleri, fiziksel öz yeterlik inancının öğrencilere kazandırılması açısından önemli bir rol oynayabilir. Toplumda fiziksel aktivite düzeyinin artırılması, sağlıklı yaşam tarzının benimsenmesi ve bireylerin bedensel güvenlerinin güçlendirilmesi gibi hedefler, doğrudan fiziksel öz yeterlik inancının yaygınlaştırılmasıyla ilişkilidir (Chen, 2015; Gao, Lee, & Harrison, 2008).

Fiziksel öz yeterlik dâhil olmak üzere tüm yeterlik boyutlarıyla öğretmenlerin öz yeterlik algılarının geliştirilmesi, sadece bireysel gelişim açısından değil, eğitim süreçlerinin niteliğinin artırılması açısından da öncelikli ve stratejik bir gereklilik olarak değerlendirilmelidir.

2.6 Öğretmen Öz Yeterlik Algısı

Öğretmen öz yeterlik algısı, öğretmenin öğretme sürecindeki becerilerini, öğrencileri etkili biçimde yönlendirme, sınıf yönetimi sağlama, ders içeriklerini etkin sunma ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun yaklaşımlar geliştirme konusundaki yeterliliğine ilişkin inancını ifade eder. Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramında ortaya koyduğu öz yeterlik kavramının eğitim alanındaki en önemli uygulama alanlarından biri olan öğretmen öz yeterliği, öğretmenin mesleki işlevlerini ne ölçüde başarılı yürütebileceğine yönelik kişisel değerlendirmesini yansıtır. Bu inanç, öğretmenin yalnızca bilgi ve becerilerini değil, aynı zamanda bu bilgi ve becerileri uygulama konusundaki içsel güdüsünü de şekillendirir. Öz yeterliği yüksek öğretmenler, yeni yöntem ve stratejileri denemeye daha açık olurken, düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenler risk almaktan kaçınabilir, pedagojik sorunları daha zorlayıcı ve baş edilemez

olarak görebilirler. Dolayısıyla öğretmen öz yeterliği, öğretimsel karar alma süreçlerinden öğrenci ile kurulan iletişime, sınıf ikliminden öğretmen-veli iş birliğine kadar pek çok alanda belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, öz yeterliği yüksek öğretmenlerin pedagojik risk almaya daha yatkın, yenilikçi uygulamalara daha açık ve sınıf yönetiminde daha etkili olduğu bilinmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Woolfolk Hoy ve Davis, 2006).

Öğretmen öz yeterlik algısının bu denli kritik olmasının nedeni, öğretmenlik mesleğinin yalnızca bilgi aktarma süreciyle sınırlı olmaması; aksine yüksek düzeyde öz düzenleme, problem çözme, duygusal dayanıklılık ve iletişim becerisi gerektiren çok yönlü bir mesleki yapı içermesidir. Öz yeterlik algısı güçlü olan öğretmenler, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimlerine daha fazla katkı sağlarken, öğrenme sürecini yapılandırma, yenilikçi öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili sınıf yönetimi sağlama konusunda da daha başarılı olurlar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Bu öğretmenler, öğrencilerinin potansiyellerini ortaya çıkarmak için çaba sarf eder; akademik başarının tüm öğrenciler için erişilebilir olduğuna inanır ve öğrenme süreçlerinde karşılaşılan zorlukları gelişim fırsatlarına dönüştürme konusunda daha esnektir. Ayrıca öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin, mesleki tükenmişlik belirtilerini daha az gösterdiği; mesleki doyumlarının arttığı ve okul ortamında daha işbirlikçi roller üstlendikleri belirtilmektedir (Lopes ve Oliveira, 2020). Dolayısıyla öğretmen öz yeterliği, yalnızca bireysel bir psikolojik değişken değil, aynı zamanda okulun genel öğretim kalitesi ve kurumsal iklimi açısından da merkezi bir belirleyicidir.

Öğretmen öz yeterliğinin gelişim süreci, öğretmenin eğitim hayatı boyunca çeşitli kaynaklardan aldığı geri bildirimler, yaşadığı deneyimler ve içinde bulunduğu eğitim ortamının dinamikleri ile şekillenir. Özellikle öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik deneyimleri, bu inancın gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Alanyazında yer alan birçok çalışma, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının hizmet öncesi dönemde görece yüksek, hizmetin ilk yıllarında ise düşüş eğiliminde olduğunu; ancak deneyim arttıkça bu algının yeniden yükseldiğini ortaya koymuştur (Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005). Bu durum, öz yeterlik gelişiminin doğrusallıktan uzak, dinamik ve çevresel faktörlere duyarlı bir yapı olduğunu göstermektedir. Nitelikli öğretmen eğitimi programları, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı uygulamalar, yapılandırılmış mentorluk süreçleri ve erken dönemde sağlanan sosyal destek sistemleri, öz yeterlik gelişimi açısından oldukça etkili stratejiler arasında sayılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin öğretim planlaması

yaparken karar alma süreçlerine aktif biçimde katılması, sınıf içi uygulamalarda başarı yaşaması ve öğrenci geri bildirimlerini doğrudan deneyimlemesi, mesleki öz yeterlik algısını güçlendiren doğrudan yaşantılar olarak kabul edilmektedir (Brouwers ve Tomic, 2000).

Günümüzdeki öğretmenlik mesleği, yalnızca geleneksel öğretim faaliyetlerini yürütmekle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda dijital dönüşüm, kapsayıcı eğitim, eleştirel pedagojik düşünce ve kültürel çeşitlilik gibi birçok karmaşık alanda etkili olabilmeyi de gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmen öz yeterliği, yalnızca öğretimsel tekniklerle değil; öğretmenin değişen eğitim paradigmalarına ne ölçüde uyum sağlayabildiğiyle de yakından ilişkilidir (Darling-Hammond vd., 2017).

Örneğin, çevrim içi öğrenme platformlarını etkili bir biçimde kullanabilen, teknolojiyi pedagojik amaçlarla entegre edebilen öğretmenlerin dijital öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve bu durumun genel öğretmen öz yeterliğini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Sang, Valcke, van Braak ve Tondeur, 2010). Benzer biçimde, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerinin arttığı ve bunun öğretim uygulamalarının kalitesine olumlu biçimde yansıdığı vurgulanmaktadır (Sharma, Loreman ve Forlin, 2012). Bu veriler ışığında, öğretmen öz yeterlik düzeyinin yalnızca teknik bilgiyle değil; aynı zamanda öğretmenin mesleki deneyimi, reflektif düşünme becerisi ve mesleki aidiyet duygusuyla da yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmen öz yeterlik algısı, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarından öğretim süreçlerini planlama biçimlerine, öğrenciyle kurduğu ilişkiden okul topluluğuna katkı düzeyine kadar geniş bir etki alanına sahip olan, çok boyutlu ve gelişime açık bir inancıdır. Bu inancın yüksek düzeyde olması, yalnızca öğretmenin mesleki başarı olasılığını artırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme motivasyonunu, akademik başarılarını ve okula karşı olumlu tutumlarını da destekler. Bu nedenle öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini artırmaya yönelik politikalar, öğretmen eğitimi programlarında temel bir öncelik olarak ele alınmalı; bu amaç doğrultusunda sürekli mesleki gelişim uygulamaları, okul içi destek sistemleri, öğretmen koçluğu ve yansıtıcı öğretmenlik uygulamaları gibi stratejiler yaygınlaştırılmalıdır. Öğretmenlerin yalnızca öğretme becerileriyle değil, bu becerileri etkili kullanabileceklerine dair inanç sistemleriyle donatılmaları, güçlü bir eğitim sisteminin inşasında kilit bir adımdır. Bu bağlamda öğretmen öz yeterlik algısının geliştirilmesi, bireysel psikolojik güçlenmenin

ötesinde, sistemik bir kalite hedefi olarak görülmeli ve çok yönlü bir eğitim reformunun vazgeçilmez unsuru olarak değerlendirilmelidir. Her şeyden önce, öğretmenlik mesleki deneyiminin öz yeterlikle olan bu kompleks ama anlaşılabilir ilişkisiyle yakından ilgili olduğu unutulmamalıdır.

2.7 Mesleki Deneyim ve Öz Yeterlik İlişkisi

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci motivasyonu ve pedagojik uyarlama konularındaki yeterliliğine yönelik öznel inancıdır. Bu inanç, yalnızca öğretmenin sahip olduğu akademik bilgi ve teknik becerilerden değil, aynı zamanda bu bilgi ve becerileri kullanma yönündeki güveninden ve öğretmenlik deneyimlerinden de beslenir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Nitekim öğretmenlik mesleği, teorik bilgi kadar uygulamalı bilgi de gerektiren; hata yaparak, deneyimleyerek ve çözüm üreterek öğrenilen bir süreçtir. Bu bağlamda mesleki deneyim, öğretmen öz yeterliğinin şekillenmesinde ve pekişmesinde temel belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Lortie'nin (1975) "apprenticeship of observation" (gözlem çıraklığı) olarak tanımladığı süreçte, öğretmen adayları uzun yıllar öğrenci sıfatıyla öğretmen davranışlarını gözlemler; ancak gerçek öğretmenlik sorunlarıyla karşılaşmadan bu gözlemlerin gerçek uygulama zorluklarıyla bağdaşıp bağdaşmadığını göremezler. Dolayısıyla mesleki deneyim, öz yeterlik inancının soyut bir beklentiden somut bir güvene dönüşmesini sağlayan yapısal bir temeldir.

Öz yeterlik gelişimi açısından mesleki deneyim hem niceliksel hem de niteliksel boyutlarıyla değerlendirilmelidir. Nitelikli deneyim, öğretmenin yalnızca yıllar içinde görev yapmış olmasıyla değil; bu yılları ne kadar aktif, reflektif ve öğrenmeye açık biçimde geçirdiğiyle ölçülmelidir. Aksi takdirde kamu kuruluşlarında geçirilen süreye, zamana bağlı olarak kıdem alma (terfi etme) anlamına gelen Peter İlkesi'ne göre eğitim gibi kritik bir sahada hareket ettiğimiz anlamına gelecektir (Aktan ve Yay, 2023) Day, Sammons ve Gu (2008) tarafından yapılan uzunlmasına bir araştırmada, öz yeterliği yüksek öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına açık oldukları, eleştirel düşünmeyi benimsedikleri ve öğretmenlik uygulamalarını sürekli olarak gözden geçirdikleri ortaya konmuştur. Bunun aksine, uzun süre görev yapmış olsa da sınıf içi uygulamalarını sorgulamayan, pedagojik yeniliklere direnç gösteren öğretmenlerde öz yeterliğin durağanlaştığı, hatta azaldığı gözlemlenmiştir. Bu da gösteriyor ki mesleki deneyim, öz yeterliği destekleyen bir unsur olmakla birlikte, yalnız başına yeterli değildir;

öğretmenlerin bu deneyimi nasıl yorumladıkları, mesleki kimliklerini nasıl yapılandırıdıkları ve öğrenci başarısına yönelik algıları, öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde çok daha güçlü bir etkiye sahiptir.

Öğretmen öz yeterliğinin gelişiminde deneyimin rolünü incelerken yalnızca bireysel gelişim değil, öğretmenin bulunduğu okulun iklimi, yönetsel destek düzeyi, meslektaşlarıyla olan iş birliği ve öğrenci profili gibi çevresel değişkenler de dikkate alınmalıdır. Leithwood ve Jantzi (2006), öğretmenlerin iş doyumları ve mesleki bağlılıkları üzerinde okulun liderlik yaklaşımının belirleyici olduğunu, bunun da öz yeterlik düzeylerini etkilediğini savunmuştur. Bu bağlamda, aynı mesleki deneyime sahip iki öğretmenin öz yeterlik düzeyleri; biri destekleyici, katılımcı ve öğrenmeye açık bir okulda görev yapıyorsa diğerine kıyasla çok daha yüksek olabilir. Aynı şekilde, Hargreaves ve Fullan (2012), öğretmenlerin gelişiminde “mesleki sermaye” kavramını öne sürerek, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri, destek görebilecekleri ve birlikte öğrenme pratiklerine katılabilecekleri profesyonel öğrenme topluluklarının öz yeterliği artırıcı rolüne dikkat çekmiştir. Bu bağlamda mesleki deneyimin bireysel birikimle sınırlı kalmaması; kolektif, işbirlikçi ve dönüştürücü bir deneyime dönüştürülmesi gerekir.

Öğretmenlik mesleğinde deneyimle birlikte gelişen bir diğer unsur da belirsizlikle başa çıkma kapasitesidir. Yeni başlayan öğretmenler için sınıf yönetimi, farklı öğrenme stillerine uyum sağlama, velilerle iletişim kurma gibi konular yüksek düzeyde belirsizlik içerir ve bu durum öz yeterliği zayıflatabilir. Ancak deneyim kazandıkça öğretmenler bu durumları öngörebilir, strateji geliştirebilir ve esneklik kazanabilirler (Kitching, Morgan ve O’Leary, 2009).

Avalos (2011), mesleki deneyimin öğretmenin bilişsel esnekliğini artırdığını ve öz yeterlik algısının bu esneklik sayesinde daha sağlam bir zemin üzerine inşa edildiğini belirtmiştir. Aynı zamanda, deneyimli öğretmenlerin pedagojik refleksiyon geliştirme kapasiteleri de artar; bu da onların karşılaştıkları güçlükleri daha yapıcı biçimde analiz etmelerine ve öz yeterliklerini daha kalıcı biçimde güçlendirmelerine katkı sağlar. Reflektif düşünme, öğretmen deneyiminin niceliksel birikim olmaktan çıkıp, niteliksel bir dönüşüm sürecine evrilmesini sağlar. Bu bağlamda, öz yeterlik gelişiminde yalnızca öğretmenin kaç yıl çalıştığı değil; aynı zamanda bu süreci ne kadar derinlikli düşündüğü, uygulamaları hangi amaçlarla seçtiği ve bu uygulamalardan nasıl sonuçlar elde ettiği de dikkate alınmalıdır (Farrell, 2015).

Sonuç olarak, mesleki deneyim ile öğretmen öz yeterlik algısı arasında güçlü ve karşılıklı bir etkileşim olduğu görülmektedir. Deneyim, öğretmenlerin yalnızca daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmalarını sağlamakla kalmaz; aynı zamanda bu bilgi ve becerileri etkili bir biçimde kullanabileceklerine yönelik inançlarını da pekiştirir. Ancak bu ilişki, doğrusal ya da tek yönlü bir yapıdan ibaret değildir. Deneyimin niteliği; öğretmenin reflektif bir pratik içinde olması, mesleki yeniliklere açık kalması ve destekleyici bir okul ikliminde çalışmasıyla doğrudan ilişkilidir. Öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenler, deneyimlerini yalnızca geçmişin birikimi olarak değil, aynı zamanda gelecekteki öğrenme süreçlerine rehberlik edecek bir kaynak olarak görürler. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin öz yeterlik inançlarıyla bütünleştirilebilmesi için hem kurumsal düzeyde yapısal destekler sağlanmalı hem de öğretmenin bireysel mesleki yolculuğunu destekleyen öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Korthagen, 2017).

2.8 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Özellikleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik özellikleri, yalnızca öğretim becerilerini değil, aynı zamanda pedagojik farkındalıklarını, toplumsal duyarlılıklarını ve demokratik değerlerle kurdukları ilişkiyi de kapsamaktadır. Sosyal bilgiler eğitiminin amacı, öğrencilere geçmişini anlamlandırma, güncel olayları yorumlama, toplumsal sorunlara karşı duyarlılık geliştirme ve demokratik vatandaşlık bilinci kazandırma gibi çok boyutlu beceriler kazandırmaktır (Merryfield, 2000). Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmenlerinden beklenen pedagojik rol, salt bilgi aktarımını aşar; öğrencilere toplumsal eleştiri yapabilme, değer analizi gerçekleştirebilme ve farklı bakış açılarını anlamlandırabilme gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırabilme kapasitesini içerir. Dolayısıyla bu disiplinin öğreticisi olan öğretmenin öz yeterlik düzeyi, klasik anlamda “konuyu anlatabilme” becerisinin çok ötesinde, toplumsal dönüşüme katkı sunabilecek bireyler yetiştirme sorumluluğunu da yüklenir. Öz yeterlik düzeyi yüksek sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerini pasif alıcılar olarak değil, aktif yurttaşlar olarak konumlandırır; bu doğrultuda öğretim süreçlerini daha demokratik, katılımcı ve sorgulamaya açık bir yapıya büründürür (Rapoport, 2010).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik özellikleri, yalnızca öğretmenlik bilgi ve becerilerine değil, aynı zamanda öğretmenin kendini mesleki kimliğinde nasıl konumlandığına, eğitimin dönüştürücü gücüne dair ne tür bir inanç taşıdığına da bağlıdır. Öz yeterlik inancı güçlü olan bir sosyal bilgiler öğretmeni, öğrencilerin karmaşık

ve çok boyutlu toplumsal meseleleri tartışmalarına alan açabilir, bu tartışmaların pedagojik çatışmalara dönüşmeden yönetilmesini sağlayabilir ve sınıfı aktif bir öğrenme topluluğuna dönüştürebilir (Monte-Sano, 2008). Bu bağlamda öğretmen yalnızca ders içeriğini değil, öğretme biçimini de sorgulayan; bilgiyle değer arasında sağlıklı bir bağ kurabilen bir role sahiptir. Bu rolü yerine getirebilmek ise, öz yeterlik algısının yalnızca bireysel değil; kültürel, siyasal ve pedagojik bağlamlarda da gelişmiş olmasını gerektirir. Zira sosyal bilgiler dersi, toplumsal adalet, haklar, eşitlik, çevresel duyarlılık gibi konuları içerdiğinden, öğretmenin bu konulardaki pedagojik duruşu doğrudan öz yeterlik algısını yansıtır. Bu noktada, öz yeterliği yüksek sosyal bilgiler öğretmeni, öğrencileriyle birlikte öğrenmeyi gözeten, otoriter değil rehber konumlanan, eleştirel düşüncüyü teşvik eden ve çok kültürlü perspektiflere duyarlılık geliştiren bir öğretim anlayışını benimser (Banks, 2017).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik özelliklerinin gelişiminde, üniversite eğitiminin niteliği, uygulama deneyimlerinin zenginliği, mesleki öğrenme topluluklarına katılım ve toplumsal olaylara yönelik farkındalık düzeyi gibi unsurlar büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında çok kültürlü sınıf ortamlarında görev alabilmeleri, farklı sosyo-ekonomik yapılarla etkileşim kurmaları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik duyarlılık geliştirebilmeleri, öz yeterlik algılarını nitelikli biçimde geliştirebilir (Kahne ve Westheimer, 2003). Öz yeterlik algılarının nitelikli biçimde geliştirilebilmesi, öğretmenlerin güncel olayları ders ortamına taşıyabilmesi ve bu konuları öğrencilerle birlikte analiz ederek tartışabilmesiyle de ilişkilidir. Sosyal bilgiler öğretmenin hem akademik donanımı hem de mesleki özgüveni açısından bu yeterlikler kritik önemdedir. Bu noktada öğretmen öz yeterliği, pedagojik cesareti ve sınıf içinde özgün uygulamalar yapabilme kapasitesini artıran temel bir unsur olarak işlev görmektedir. Özellikle küresel sorunlar, insan hakları, çevresel krizler gibi güncel temaları derslerine taşıyan öğretmenlerin, bu konulara ilişkin öz yeterlik inançlarının güçlü olduğu ve bu sayede yalnızca öğretim değil, değerler eğitimi açısından da yüksek bir etki düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Kahne ve Westheimer, 2003). Bununla birlikte, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik özellikleri yalnızca öğretim süreçleriyle sınırlı değildir; sınıf yönetimi, öğrenci-veli ilişkileri, okul içi liderlik rolleri gibi alanlarda da kendini gösterir. İlişkileri, okul içi liderlik rolleri gibi alanlarda da kendini gösterir. Öz yeterliği yüksek bir öğretmen, sınıf ortamında farklı görüşlerin çatışmasını tehdit değil, öğrenme fırsatı olarak görebilir. Bu

yaklaşım, öğretmenin duygusal dayanıklılığını ve etik karar verme kapasitesini de doğrudan etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Sosyal bilgiler öğretmenleri sıklıkla öğrenciyle doğrudan değer temelli etkileşim kurdukları için, bu tür durumlarda etik ilkeleri pedagojik uygulamalara yansıtma sorumluluğu taşırlar. Bu noktada öz yeterlik, öğretmenin yalnızca bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda pedagojik vicdan ve etik sorumluluk düzeyinde de güçlü olması anlamına gelir. Örneğin, Levinson (2012), sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterliğini, öğretmenin kamusal meselelerde pozisyon alma, pedagojik refleksiyon geliştirme ve öğrenciyi kamusal aktör olarak yetiştirme kapasitesiyle ilişkilendirmiştir. Bu yaklaşım, öğretmen öz yeterliğini sadece öğretme becerisi olarak değil, bir demokratik formasyon olarak değerlendirmemizi sağlar.

Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik özellikleri, öğretmenin bireysel bilgi ve becerilerinin ötesinde; demokratik bilinç, toplumsal duyarlılık, etik sorumluluk ve pedagojik cesaretle şekillenen bütüncül bir yapıdır (Koca, 2019). Bu özelliklerin gelişimi, öğretmen eğitimi programlarının niteliğine, öğretmenin kendini mesleki olarak nasıl geliştirdiğine ve okul ikliminin öğretmene ne tür destek sunduğuna bağlıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerin demokratik katılım, toplumsal farkındalık ve eleştirel düşünme gibi temel yurttaşlık becerilerini kazanmasında belirleyici rol oynamaktadır (Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2021). Bu nedenle eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yalnızca konu alan bilgisi değil; aynı zamanda pedagojik refleksiyon, etik karar verme ve değer temelli öğretim becerileri kazandırılması, bu öz yeterlik özelliklerinin gelişimi açısından hayati önem taşımaktadır. Bu şekilde yetiştirilen öğretmenler, toplumsal sorunlara kayıtsız kalmayan, öğrenciye yalnızca bilgi değil bilinç kazandıran, öğrenmeyi yaşamla ilişkilendiren ve eğitimi toplumsal dönüşümün bir aracı olarak gören bireyler olarak eğitim sistemine katkı sunacaklardır.

2.9 Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Kazanılan Öğretmenlik Becerileri

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki teorik bilgi birikimlerini gerçek sınıf ortamlarında uygulama ve değerlendirme imkânı buldukları temel bir profesyonel öğrenme sürecidir (Altan ve Yılmaz, 2020). Bu ders, öğretmen adaylarını sadece “öğretim uygulayıcısı” değil; aynı zamanda problem çözücü, karar verici, reflektif düşünme becerisine sahip bir eğitimci olarak konumlandırır. Lave ve Wenger (1991), bireylerin bilgiyi yalnızca bilişsel bir süreçle değil, sosyal bir topluluğun

içinde, deneyim yoluyla yapılandırdıklarını belirtirken; öğretmenlik meslek uygulamalarının da bu tür sosyokültürel öğrenme ortamları sunduğunu vurgular. Öğretmen adayları bu süreçte öğrencilerle etkileşim kurmayı, sınıf yönetimi sağlamayı, ders planlamayı ve öğretim materyali üretmeyi deneyimlerken; aynı zamanda öğretmen kimliklerini yapılandırmakta ve mesleki öz yeterliklerini geliştirmektedirler. Bu uygulama süreci, adayların öğretim sürecini yalnızca bilgi aktarma olarak değil; öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı, esnek, eleştirel ve yenilikçi bir öğrenme ortamı olarak inşa etme becerisi kazanmalarına olanak tanır (Uslu ve Bilen, 2019).

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adayları, öğretim planı hazırlama, ders işleme, öğrenci değerlendirme, farklılaştırılmış öğretim stratejileri uygulama ve öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturma gibi temel mesleki yeterlikleri kazanırlar. Darling-Hammond ve Bransford (2005), öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarında “mesleki karar alma yetkinliği” geliştirmesi gerektiğini savunurken; bu yetkinliğin ancak deneyimle, özellikle gerçek sınıf bağlamında kazanılabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, uygulama süreci boyunca adayların edindikleri deneyimler, yalnızca öğretimsel yeterlik düzeylerini değil; aynı zamanda sınıf dinamiklerini anlama, öğrenci ihtiyaçlarını fark etme ve öğretim hedeflerini pragmatik biçimde yapılandırma becerilerini de güçlendirir. Hedeflerini pragmatik biçimde yapılandırma becerilerini de güçlendirir. Özellikle sosyal bilgiler gibi çok boyutlu ve değer temelli bir alanda görev yapacak olan öğretmen adayları için bu yeterlikler, öğretim sürecinde karşılaşılabilecekleri kültürel, etik ve pedagojik karmaşıklıklarla başa çıkabilme açısından hayati öneme sahiptir. Nitelikli bir öğretmenlik uygulaması deneyimi, adayın ilerideki mesleki yaşamında pedagojik kararlarını daha bilinçli, esnek ve etkili biçimde almasını sağlar (Darling-Hammond ve Bransford, 2005).

Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf içi öğrenme sürecini düzenleyebilme, öğrenciler arasında pozitif ilişkiler kurma ve öğrenmeye uygun bir psikososyal ortam oluşturma becerisidir. Bu beceri, öğretmen adaylarının sadece disiplin sağlamayı değil, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerini diri tutacak stratejiler geliştirmelerini de içerir (Evertson ve Weinstein, 2006).

Weinstein, Romano ve Mignano (2011), etkili sınıf yönetiminin temelinde öğrenciyle kurulan ilişkiler ve öğretmenin beklentilerinin netliği olduğunu ifade eder. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması sürecinde adaylar, farklı öğrenci profilleriyle etkileşim kurarak sınıf iklimini yönetmeyi, öğrenme sürecini sekteye uğratabilecek durumlarla başa

çıkmayı ve davranışları önleyici stratejiler geliştirmeyi öğrenirler. Ayrıca uygulama sürecinde mentor öğretmenlerin yönlendirmeleri, adaylara sınıf yönetimi konusunda çeşitli yöntem ve teknikleri gözlemlene ve uygulama fırsatı sunar. Özellikle sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin aktif katılımı ve tartışmaya dayalı etkinlikler sınıf ortamında belirli bir yönetim esnekliği gerektirdiğinden, bu beceri öğretmenlik yeterliğinin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilir. Deneyim kazandıkça öğretmen adaylarının bu alanlarda daha özgüvenli davrandıkları ve sınıf içi olaylara daha bütüncül yaklaşımlar geliştirdikleri gözlemlenmektedir.

Öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen adaylarının farklı öğretim stratejileri geliştirmesini ve bu stratejileri sınıf ortamında uygulama becerisi kazanmasını sağlar. Bu süreçte adaylar yalnızca bilgiyi anlatmakla kalmaz; öğrencinin aktif katılımını sağlayacak, anlamlandırma düzeyini artıracak, eleştirel düşünmeyi destekleyecek stratejileri de uygulama şansı bulurlar (Grossman et al., 2009). Cochran-Smith ve Lytle (2009), etkili öğretimin, öğretmenin araştıran, sorgulayan ve uygulamalarını sürekli gözden geçiren bir yapıda olmasıyla mümkün olduğunu belirtir. Öğretmenlik uygulaması bu bağlamda adaylara hem pedagojik strateji geliştirme hem de uygulama sonrası yansıtma yapma becerisi kazandırır. Sosyal bilgiler bağlamında bu süreç; kaynak doküman analizi, tarihsel düşünme, harita kullanımı, problem çözme, güncel olay tartışması gibi öğrenci merkezli yöntemlerle zenginleşir. Öğretmen adaylarının strateji kullanımında karşılaştıkları zorlukları analiz etme, öğrenci tepkilerini değerlendirme ve ders akışını gerçek zamanlı olarak yeniden yapılandırma gibi becerileri geliştirmesi, öğretmenlik mesleğinde adaptasyon yeteneğinin temelini oluşturur (Darling-Hammond ve Bransford, 2005).

Öğretmenlik uygulaması dersinde kazanılan deneyimler, öğretmen adaylarının öz yeterlik algısının oluşumunda belirleyici rol oynar. Öz yeterlik, öğretmen adayının “öğretebilirim”, “yönlendirebilirim” ya da “yapabilirim” gibi mesleki kapasitesine yönelik inançlarını ifade eder (Bandura, 1997).

Klassen, Tze ve Betts (2011), öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin, zorluklara karşı daha dirençli olduklarını, daha esnek öğretim stratejileri geliştirdiklerini ve daha yüksek öğrenci başarıları sağladıklarını ortaya koymuştur. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının gerçek başarılar yaşamaları, olumlu öğrenci geri bildirimleri alması ve etkili dersler işleyebilmesi, öz yeterlik düzeyini doğrudan artırmaktadır. Ayrıca adayların uygulama sürecinde yaşadıkları başarısızlıkları yorumlama biçimleri de bu gelişimde

önemlidir. Dweck'in (2006) zihniyet kuramına göre, bireylerin başarısızlıkları öğrenme fırsatı olarak görebilmeleri, gelişimsel bir öz yeterlik inancını mümkün kılar. Fırsat olarak görebilmeleri, gelişimsel bir öz yeterlik inancını mümkün kılar. Bu bağlamda mentör öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının adaylara destekleyici geri bildirimler sunmaları, öz yeterlik gelişiminin sürdürülebilirliği açısından kritik rol oynamaktadır. Çünkü öz yeterlik yalnızca bireyin yetkinliğine dair inancı değil; aynı zamanda gelecekteki pedagojik riskleri göze alabilme cesaretiyle de ilgilidir (Hudson, 2004).

2.10 İlgili Çalışmalar

Pamukoğlu (2021) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyet, not ortalaması, lise türü, büyüdüğü yer, anne-baba eğitim durumu gibi demografik değişkenlerin öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılık oluşturma durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören 208 öğretmen adayı ile yürütülmüş ve veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen öz yeterlik ölçeği aracılığıyla toplanmış; sonuçlar öğretmen adaylarının genel öz yeterlik düzeylerinin “oldukça yeterli” düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. İkinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin, öğretim stratejileri ve genel öz yeterlik puanlarının diğer sınıflara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlik uygulamalarının yoğunlaştığı dönemlerde öz yeterlik algısının geçici olarak yükseldiğine işaret edebilir. Nitekim benzer yönde bulgulara, Altunçekiç ve diğerleri (2005) tarafından yürütülen çalışmada da rastlanmaktadır. Araştırma öğretmenlik mesleğini isteyerek ve bilinçli olarak tercih eden bireylerin öz yeterlik düzeylerinin, bu mesleği dışsal yönlendirme veya zorunlulukla seçenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Kaçar (2018) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, cinsiyet değişkenine göre mesleki tutumlar ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç, Çakır ve arkadaşları (2006) ile Kaya (2008) gibi çalışmalarla uyumlu görünmektedir.

Araştırmada başarı düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının, hem öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiği hem de öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinpolat ve arkadaşları (2016) ile Kaya (2008) tarafından yürütülen

alışmalar da benzer sonuçlar sunmaktadır. Öz yeterlik algısı yüksek bireylerin öğretmenliğe daha olumlu yaklaştıkları, benzer şekilde olumlu tutum sergileyen bireylerin kendilerini daha yetkin hissettikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen eğitimi sürecinde yalnızca akademik bilgi ve mesleki becerilerin kazandırılmasının değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının tutumlarının ve inanç yapılarının geliştirilmesinin de önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Nitekim Çapri ve elikkaleli (2008) gibi çalışmalar da öz yeterlik algısı ile mesleki tutumlar arasında benzer yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Eroğlu (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütölmüştür. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik düzeylerinin yüksek olmasına rağmen, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Bu durum bireylerin öğretmenlik mesleğine dair genel tutumları ile mesleki öz yeterlik inançları arasında bir uyumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öz yeterlik ile meslek algısı arasında her zaman doğrudan bir paralellik bulunmayabileceğine işaret etmektedir. Araştırma kapsamında cinsiyet, öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme, ailede öğretmen bulunması, bölümü tercih sırası ve üniversite memnuniyeti gibi değişkenler açısından anlamlı farklar saptanmıştır. Buna karşın yaş, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü gibi demografik değişkenlerin öz yeterlik ve tutum üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Recepöğlu'nun (2017) doktora tezi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında 12 farklı üniversitede öğrenim görmekte olan toplam 2193 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiş olup temel hedefi, öğretmen adaylarının pedagojik gelişim süreçlerinde öz yeterlik ve motivasyon değişkenlerinin karşılıklı ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bireylerin mesleğe yönelik olumlu motivasyon geliştirdiklerinde, mesleki görevlerini yerine getirme konusunda da kendilerini daha yeterli hissettiklerini ortaya koymaktadır.

Tatlışme (2024), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2023–2024 eğitim-öğretim yılında dört farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 425 öğretmen adayıyla yürütülen bu çalışmada, araştırma bulguları öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin genel olarak “iyi” seviyede olduğunu; buna karşın mesleki kaygı düzeylerinin “yüksek” seviyede seyrettiğini göstermektedir. Bu sonuç, adayların mesleki bilgi ve becerilere yönelik öz güvenlerinin belirli bir düzeyde gelişmiş olmasına rağmen, iş hayatına geçiş süreciyle bağlantılı olarak ciddi bir belirsizlik ve stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öz yeterlik algılarında ve mesleki kaygı düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ve bu farkın erkek öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir. Erkek adayların öz yeterlik puanları daha yüksek, mesleki kaygı puanları ise daha düşük bulunmuştur.

Yıldız (2019), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinden temsili olarak seçilen 14 devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 654 öğretmen adayı ile yürütülen bu çalışma, örneklem büyüklüğü ve bölgesel dağılımıyla dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarının coğrafya öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğine verdikleri cevaplar hem branş temelli öğretim yeterliklerine dair özgüven geliştirdiklerini hem de genel olarak mesleğe yönelik olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir.

Temel (2022), sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik düzeylerinin öğrenci koçluk becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. İstanbul’da görev yapmakta olan 447 sosyal bilgiler öğretmeniyle yürütülen araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrenciye yönelik koçluk becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle çözüm odaklılık, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve durumsallık gibi alt boyutlarda yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin, öğrenciye rehberlik ve destek sunma kapasitesini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Koçluk becerileri, yalnızca mesleki deneyim değil, aynı zamanda öğretmenin kendine olan güveniyle de ilişkilidir.

Çalışma ayrıca, öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türünün (devlet okulu, özel okul, etüt merkezi) hem öz yeterlik hem de koçluk becerisi algıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle özel okulda görev yapan öğretmenlerin, diğer kurumlardaki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek öz yeterlik ve koçluk becerisi düzeylerine sahip

oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin daha önce koçluk eğitimi alıp almamaları, koçluk becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamış; ancak koçluk eğitimi alan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir.

Kaymak (2022) tarafından hazırlanan çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süreçlerinin mentorluk desteğiyle nasıl geliştirilebileceğini inceleyen uygulama temelli bir çalışmadır. Sosyal bilgiler bölümünde yürütülen bu karşılaştırmalı çalışmada mentorluk desteği alan ve almayan son sınıf öğretmen adaylarını incelemiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, mentorluk desteği alan 15 öğretmen adayıyla yürütülen süreç; seminer çalışmaları, dış mekân gezileri, sınıf içi uygulamalar ve bireysel destek görüşmeleri gibi çok çeşitli etkinliklerle yapılandırılmıştır. Mentorluk sürecinin öncesi ve sonrası değerlendirme görüşmeleri aracılığıyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuş; bulgular, bu desteğin adayların sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, mesleki farkındalık, özgüven ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Mentor-menti etkileşiminin, adayların öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerine ve sınıf içi uygulamalarda daha etkin hale gelmelerine katkı sunduğu saptanmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunda ise 68 öğretmen adayına “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” uygulanmıştır, yapılan analizlerde, mentorluk desteği alan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin, destek almayanlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, öğretme motivasyonu düzeyleri açısından iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu bulgu, mentorluk desteğinin doğrudan öz yeterliği artırıcı bir etkiye sahip olduğunu; ancak motivasyonel düzeyin daha çok bireysel ya da çevresel faktörlerle şekillenebileceğini düşündürmektedir. Kaymak’ın çalışması, öğretmen yetiştirme sisteminde uygulamalı mentorluk modellerinin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kelleci (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma, aday öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla yapılandırılan bir e-mentorluk programının etkililiğini değerlendirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Araştırma, karma yöntem desenine dayalı olarak kurgulanmış; hem nicel hem de nitel veriler birlikte değerlendirilmiştir. Çalışma grubunu, en az beş yıllık mesleki deneyime sahip ortaokul öğretmenleri (mentor) ile meslek yaşamının başındaki aday öğretmenler (menti) oluşturmaktadır. E-mentorluk sürecine toplam 34 menti ve 23 mentor öğretmen dâhil

edilmiştir. Veriler, yapılandırılmış anket formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve bu sayede öğretmenlerin sürece ilişkin deneyimleri çok boyutlu bir biçimde analiz edilebilmiştir. Araştırma bulguları, hem mentor öğretmenlerin hem de aday öğretmenlerin e-mentorluk uygulamasına ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Aday öğretmenler, bu süreç sayesinde mesleki özgüvenlerinde artış gözlemlediklerini; sınıf yönetimi, öğrenciyle iletişim ve öğretim yöntemleri gibi alanlarda daha bilinçli hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları daha rahat aşabildiklerini belirtmişlerdir. Mentor öğretmenler ise, bilgi ve deneyimlerini paylaşma süreci sayesinde kendi pedagojik yaklaşımlarını yeniden değerlendirme fırsatı bulduklarını vurgulamışlardır. Çalışmanın sonuçları, e-mentorluk modelinin geleneksel mentorluk uygulamalarına etkili bir dijital alternatif sunduğunu göstermektedir. Özellikle coğrafi engellerin bulunduğu ya da zaman kısıtlarının belirleyici olduğu bağlamlarda bu modelin öğretmen yetiştirme sistemleri için uygulanabilir ve işlevsel olduğu anlaşılmaktadır.

Çakar (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile öğretmenliğe geçiş sürecinde sıkça karşılaşılan “gerçeklik şoku” beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, öğretmenlik uygulaması dersini alan farklı branşlardan toplam 294 son sınıf öğretmen adayıyla yürütülmüş ve ilişkisel tarama modeli temelinde yapılandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri yüksek, gerçeklik şoku beklentileri ise orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç, adayların genel olarak mesleki görevleri yerine getirme konusunda kendilerine güven duyduklarını, ancak uygulama süreci ve sahadaki profesyonel yaşamla yüzleşme bağlamında belirli düzeyde kaygı veya tereddüt yaşadıklarını göstermektedir. Özellikle meslek idealleri ile sahadaki eğitim koşulları arasındaki fark, bu tür bir şok beklentisinin gelişmesine neden olabilmektedir.

Kanık (2019) tarafından yürütülen araştırma, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi çok boyutlu olarak ele alarak, öğretmen davranışlarının bilişsel ve duyuşsal yönleri arasındaki etkileşimi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2017–2018 eğitim-öğretim görev yapmakta olan 342 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiş; genel tarama modeli kapsamında yapılandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki tutumları arasında pozitif yönlü fakat düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetmelerinin,

öğretmenlik mesleğine dair genel tutumlarını olumlu yönde etkileyebildiğini göstermektedir. Araştırmada ayrıca cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlere göre öz yeterlik ve tutum düzeylerinde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular, mesleki kıdem süresi arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik puanlarında belirgin bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, deneyimin öğretmen öz güveni üzerinde olumlu etkiler yarattığını desteklemektedir.

Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemeyi ve bu kaynakların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlayan çalışmadır. Araştırma, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 360 dördüncü sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel bulgularından biri, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerinde en güçlü belirleyicinin “duygusal durum” olduğudur. Özellikle kaygı, stres, özgüvensizlik ya da heyecan gibi duygusal durumların hem öz yeterlik algılarını hem de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, Bandura’nın (1997) öz yeterlik kuramında yer alan dört kaynaktan biri olan “fizyolojik ve duygusal durumların”, öğretmenlik mesleği bağlamında oldukça belirleyici olduğunu göstermektedir. Ayrıca, “doğrudan yaşantılar” ile “dolaylı yaşantılar” da öz yeterlik inançları ve mesleki tutumlar üzerinde anlamlı etkiler yaratmaktadır. Çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar, öğretmen adaylarının mesleki benlik algılarının yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda duygusal temelli yaşantılardan da beslendiğini göstermektedir.

Araştırmada öz yeterlik inancı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişkinin özellikle duygusal temelli kaynaklar üzerinden geliştiği görülmüştür. Bireylerin kendilerini mesleki açıdan yeterli hissetmeleri, öğretmenliğe karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlarken; yeterli desteğin sağlanmadığı durumlarda, yüksek yeterlik algısına rağmen duygusal isteksizlik veya mesleki tükenmişlik yaşanabileceği ifade edilmektedir.

Cebeci Emre (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezindeki 15 farklı ortaokulda görev yapan 384 öğretmen ile yürütülmüş ve ilişkisel tarama modeli temelinde betimsel bir yöntemle yapılandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında özellikle mesleki kıdem değişkeni anlamlı

farklılık yaratmıştır. Kıdem süresi arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının da yükseldiği belirlenmiştir. Diğer yandan, mesleki tutumlar, cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem gibi çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bulgular, öz yeterliğin daha çok deneyim temelli geliştiğini; mesleki tutumların ise bireysel özellikler, eğitim geçmişi ve branşa özgü koşullarla daha doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Başdal (2021) tarafından yürütülen çalışma, öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öz yeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkileri çok yönlü olarak ele almayı amaçlamaktadır. Araştırma, 2019–2020 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 639 son sınıf öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeylerinin yüksek, öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli, öğretme motivasyonlarının ise orta-üst düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleki benlik algılarını olumlu yönde inşa ettiklerini, öğretmenlik mesleğini bir kariyer olarak benimsediklerini ve öğretme sürecine ilişkin belirli bir içsel güdülenme geliştirdiklerini göstermektedir. Üç temel değişkenin birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili bulunması, mesleki kimlik, yeterlik algısı ve motivasyonun öğretmen adaylarının profesyonel formasyonunda karşılıklı etkileşim içinde gelişen yapılar olduğunu göstermektedir. Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, meslek öncesi öğretmen kimliği ile hem öz yeterlik inancı hem de öğretme motivasyonu arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmasıdır. Bu bulgu, mesleki kimliğini güçlü biçimde geliştirmiş olan öğretmen adaylarının kendilerine daha çok güvendiklerini ve öğretme eylemine karşı daha yüksek düzeyde istek geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca, öz yeterlik ile öğretme motivasyonu arasındaki anlamlı ilişki de doğrulanmış; bu durum, Bandura'nın öz yeterlik kuramı çerçevesinde bireyin yeterlik algısının davranışsal çıktıları doğrudan etkileyen belirleyici bir faktör olduğunu desteklemektedir.

Sharma vd. (2022) tarafından yürütülen çalışma, öğretmen öz yeterlik inancının kapsayıcı eğitim uygulamaları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Avustralya bağlamında yürütülen bu nitel araştırmada, ilköğretim düzeyinde görev yapan 41 öğretmen ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcıların kapsayıcı sınıf ortamlarında öğrenci çeşitliliğine karşı gösterdikleri pedagojik tutumlar ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma, özellikle özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarında öğretmen yeterliklerinin işlevselliğini

sorgulaması açısından önemlidir. Çalışma bulgularına göre, yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını daha bilinçli, istikrarlı ve pedagojik olarak temellendirilmiş biçimde uyguladıkları görülmüştür. Bu öğretmenlerin sınıf içi farklılıkları daha rahat yönettikleri, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerini daha yaygın şekilde kullandıkları ve öğrenciler arası etkileşimi destekleyen iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarını daha etkin biçimde oluşturdukları belirlenmiştir. Buna karşın, düşük öz yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin, sınıf içi çeşitliliği bir engel olarak algıladıkları ve bu durumun pedagojik yaklaşımlarını sınırlandırdığı tespit edilmiştir.

Collins (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğrenci merkezli koçluk (student-centered coaching) uygulamalarının öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma, Doğu Asya’da yer alan uluslararası bir ilkokulda görev yapan dört öğretmenle yürütülmüş ve koçluk sürecinin pedagojik pratikler, mesleki öz güven ve sınıf içi uygulamalar üzerindeki etkilerine odaklanmıştır.

Süreç boyunca koçlar, öğretmenlerle birlikte öğretim hedefleri belirlemiş, planlama ve uygulama süreçlerine eşlik etmiş ve gözlem sonrası geri bildirimler sağlamıştır. Bu sistematik yaklaşımın, öğretmenlerin hem pedagojik yeterlik algılarını hem de uygulama güvenlerini güçlendirdiği belirlenmiştir.

Çalışma bulgularına göre, koçluk süreci öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi, öğrenci katılımını artırma, farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirme ve veri temelli karar alma gibi temel alanlardaki öz yeterliklerini anlamlı ölçüde artırmıştır. Katılımcılar, bu sürecin mesleki yalnızlık hissini azalttığını, mesleki refleksiyon becerilerini artırdığını ve öğretim uygulamalarına daha eleştirel ve sistemli bir bakış geliştirmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca duyuşsal düzeyde hissedilen destekleyici ortamın, öğretmenlerin öz yeterlik gelişimini yalnızca bilişsel değil, duygusal olarak da pekiştirdiği vurgulanmaktadır.

Margariti vd. (2020) tarafından yürütülen uzunlamasına çalışma, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde sahip oldukları kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar, öz yeterlik inançları ve algılanan bilgi düzeylerinin, mesleğe başladıktan sonraki ilk yıl içinde nasıl bir değişim geçirdiğini incelemiştir. İrlanda bağlamında gerçekleştirilen bu araştırma, öğretmenlik mesleğine geçişte yaşanan “gerçeklik şoku” olgusunu özellikle kapsayıcı eğitim bağlamında ele alarak, öğretmenlik uygulaması ile gerçek sınıf deneyimi arasındaki kopuşun pedagojik ve psikolojik etkilerini analiz etmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde kapsayıcı eğitime ilişkin oldukça olumlu tutumlara ve yüksek öz yeterlik algılarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleğe atıldıktan sonra geçen ilk yıl içerisinde bu olumlu tutumlarda belirgin bir düşüş yaşandığı, öz yeterlik düzeylerinin zayıfladığı ve sahip olunan kuramsal bilgilerin uygulamaya aktarımında ciddi güçlükler yaşandığı görülmüştür. Bu durum, gerçeklik şokunun yalnızca genel mesleki yeterlikleri değil, aynı zamanda kapsayıcı eğitime ilişkin pedagojik inançları da olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Çalışmanın en güçlü yönlerinden biri, hizmet öncesi ve sonrası dönemler arasında kurulan köprünün empirik verilerle analiz edilmesi ve öğretmen yetiştirme sürecinin geçişsel kırılanlıklarını ortaya çıkarmaktadır.

Marschall'ın (2022) gerçekleştirdiği bu çalışma, öğretmen kimliği gelişiminin öğretmen öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini anlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Kanada'da yürütülen bu nitel araştırma, bir öğretmen adayının kişisel ve mesleki kimlik gelişiminin özyeterlik düzeylerine yansımaları derinlemesine bir vaka çalışmasıyla ortaya koymaktadır. “Case of Katie” başlığıyla sunulan çalışmada, öğretmen adayı Katie'nin hizmet öncesi eğitim süreci boyunca yaşadığı deneyimler, öz yeterlik algısındaki değişimlerle birlikte analiz edilmiştir. Katie, öğretmenlik uygulamaları sürecinde sınıf içi uygulamalar, akranları ve mentor öğretmenleriyle kurduğu ilişkiler ve aldığı geri bildirimler yoluyla mesleki kimliğini geliştirirken; bu kimlik gelişiminin öz yeterlik inancı üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Özellikle, kendisini “öğretmen” olarak görmeye başladığı anın, mesleki özgüveninde belirgin bir artış sağladığı vurgulanmıştır. Katie'nin öz yeterlik düzeyindeki gelişimde, mentor öğretmenlerden alınan olumlu geri bildirimler, sınıf içi başarı deneyimleri ve öğrencilerle kurulan anlamlı bağların etkili olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, karşılaşılan zorlukların ve hatalı uygulamaların bile doğru şekilde analiz edilmesi durumunda kimlik gelişimine katkı sunduğu, öz yeterliğin olgunlaşmasında deneyimsel öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır.

Malinen vd. (2023), öğretmen öz yeterlik inancının kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki rolünü inceleyen kapsamlı bir çalışma gerçekleştirdi. Finlandiya'da yürütülen bu karma yöntem çalışması, kapsayıcı eğitim politikalarının başarıyla uygulanıp uygulanmadığını, sınıf stratejileri ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen öz yeterliği ile etkili kapsayıcı uygulamalar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öz yeterlik düzeyi

yüksek öğretmenlerin, farklı özelliklere sahip öğrencilere daha duyarlı, esnek ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar geliştirme konusunda daha istekli ve başarılı oldukları saptanmıştır. Bu öğretmenlerin, özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerle etkili iletişim kurma, farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanma, sınıf ortamını düzenleme ve ailelerle iş birliği yapma gibi kritik alanlarda daha yüksek performans gösterdikleri gözlemlenmiştir. Çalışmadaki diğer bulgu ise, mesleki gelişim programlarına düzenli olarak katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olmasıdır. Malinen vd. çalışması, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısında öz yeterlik inancının yalnızca destekleyici bir unsur değil; aynı zamanda dönüştürücü bir güç olduğunu ileri sürmektedir. Öz yeterlik düzeyinin düşük olduğu durumlarda, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalardan kaçındıkları ve sınıf yönetiminde daha geleneksel ve dışlayıcı stratejilere yöneldikleri saptanmıştır. Buna karşılık, yüksek öz yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin öğrenci farklılıklarını bir tehdit değil, birer fırsat olarak gördükleri ve bu perspektifin öğrenci başarısını doğrudan olumlu etkilediği ifade edilmiştir.

Gedük'ün (2024) çalışması, sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme sürecindeki öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin deneyimleri ve paydaşların önerilerini nitel bir yaklaşımla analiz edilmesini hedeflemiştir. Araştırmada, öğretmenlik uygulaması sürecinde dahil olan öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretim elemanlarının ve kurum koordinatörlerinin deneyimleri derinlemesine incelenmiş olup; bu paydaşların karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine de yer verilmiştir. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 5 öğretim elemanı, uygulamaya giden 13 öğretmen adayı, bu adayları kabul eden 6 ortaokul öğretmeni ve uygulama sürecini yürüten 6 eğitim kurumu koordinatörü olmak üzere toplam 30 katılımcıdan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmede önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak uygulamanın yalnızca son sınıfta gerçekleştirilmesinin yetersiz olduğu, farklı sınıf düzeylerine yayılarak kademeli biçimde yürütülmesinin daha etkili olacağı vurgulanmıştır. Katılımcılar arasında iş birliği ve iletişim eksikliklerinin sürecin niteliğini olumsuz etkilediği; özellikle uygulama öğretmeni ile üniversite öğretim elemanı arasındaki koordinasyonun zayıf kaldığı ifade edilmiştir. Bu durumun, öğretmen adaylarının değerlendirme sürecinde adaletsizlik yaşadıkları yönündeki algıları da desteklediği görülmektedir. Bunun yanı

sıra, öğretmenlik uygulaması sürecinin belirli standartlara ve sürekli geri bildirimle dayalı bir sistemle yürütülmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Zhou vd. (2023), öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerinin öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini STEM eğitimi bağlamında inceleyen bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmişler. Çalışma, 21 araştırmanın 48 etki büyüklüğünü analiz ederek, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımının öz yeterlik düzeylerini nasıl etkilediğini bütüncül bir yaklaşımla incelemiştir. Araştırma, 1.412 öğretmenden elde edilen verilere dayanmaktadır ve özellikle deneyim temelli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen öz yeterliğini güçlendirmedeki etkisini vurgulamaktadır.

Meta-analiz bulgularına göre, öğretmen mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine aktif ve sürekli biçimde katılımının, hem pedagojik becerilerini geliştirdiğini hem de mesleki özgüvenlerini artırdığını göstermektedir. Analiz edilen çalışmaların büyük çoğunluğunda, öğretmenlerin doğrudan uygulamaya dayalı etkinliklere katıldıkları; bu etkinliklerin özellikle sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı gibi temel öz yeterlik bileşenlerini güçlendirdiği tespit edilmiştir. Zhou vd. öz yeterlik gelişiminin yalnızca bilgi aktarımı yoluyla değil; aktif katılım, akran iş birliği ve geri bildirim odaklı yapılandırılmış deneyimlerle desteklendiğinde daha kalıcı ve etkili sonuçlar doğurduğunu ifade etmektedir.

Calkins vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öğretmenlik eğitiminin niteliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada özellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenciyle etkileşim gibi alanlardaki öz yeterlik algıları ile çok kültürlü sınıflarda öğretim yapma becerilerine ilişkin öz yeterlik düzeyleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmenlerinin genellikle sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konularında yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduklarını; ancak çok kültürlü sınıf bağlamında bu yeterlik algılarının görece daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin yalnızca bireysel özelliklere ya da motivasyon düzeylerine değil, aynı zamanda öğretmenlik eğitiminin içeriği, uygulama olanakları ve bağlamsal çeşitlilik düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Calkins vd. özellikle sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme programlarının yalnızca içerik bilgisi (content knowledge) ile sınırlı

kalmaması; bunun yanı sıra pedagojik içerik bilgisi (pedagogical content knowledge) ve kültürel yeterlikleri bütünleştirici bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitimin genellikle yeterince yer bulmaması ve bu eksikliğin, öğretmenlerin mezuniyet sonrasında çok çeşitli öğrenci gruplarıyla çalışırken yaşadıkları öz yeterlik zayıflıklarını artırdığı yönündedir.

Altarawneh ve Alkhazaleh (2023), Ürdün'deki üniversitelerde Öğretmenlik Eğitimi Profesyonel Diploması (TEPD) programına kayıtlı öğretmen adaylarının okul temelli öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma, karma yöntem deseninde yapılandırılmıştır. Nicel aşamada, öğretmenlik uygulaması programının başında ve sonunda 134 öğretmen adayına çevrimiçi anket uygulanmıştır. Nitel bölümde ise, uygulama sonrasında 18 gönüllü öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlik uygulaması deneyiminin öğretmen adaylarının genel öz yeterlik düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmen adayları uygulama sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma, öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öz yeterlik gelişiminde merkezi bir rol oynadığını; ancak uygulama sürecinde karşılaşılan sistemsal ve bağlamsal sorunların bu gelişimi olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Depping vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının, öz yeterlik inançlarının gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, Almanya'daki lisans ve yüksek lisans programlarına kayıtlı 103 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma bulguları, öğretmenlik uygulaması sürecinde temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının —özellikle ilişkili olma duygusunun— öz yeterlik inançlarının gelişimine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Yapılan analizler, uygulama süresince bu ihtiyaçların karşılanma düzeylerinin, öz yeterlik inançlarındaki değişimi anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Özellikle mentor öğretmenler ve okul personeliyle kurulan destekleyici ilişkilerin, öğretmen adaylarının kendilerini mesleki topluluğun bir parçası olarak hissetmelerine ve bu aidiyet duygusunun öz yeterliklerini güçlendirmelerine olanak sağladığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte, araştırmada öğretmenlik uygulamalarının sayısının, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyini

etkilediği ve bu ihtiyaçların karşılanması öz yeterlik inançlarındaki artışı dolaylı olarak etkilediği saptanmıştır. Bu bulgu, uygulama deneyimlerinin niceliğinden çok, bu süreçte öğretmen adaylarının psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyinin, öz yeterlik gelişiminde daha belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Khusniyah ve Hakim (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Endonezya'daki ilkökul düzeyindeki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretimsel öz yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile öğretmenlik uygulaması deneyimleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının genel öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve bu düzeyin öğretmenlik uygulaması süreciyle birlikte olumlu yönde geliştiğini ortaya koymaktadır. Çalışma, uygulama temelli deneyimlerin öğretmen öz yeterliğini artırmadaki kritik rolünü vurgulamaktadır. Bununla birlikte, çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği, ancak öğretmenlik uygulaması deneyimi açısından böyle bir farklılığa rastlanmadığı belirlenmiştir.

Hernandez (2020) çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi süresince öz yeterlik gelişimlerini ve öğretmenlik uygulamasının bu gelişime katkısını incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri, öğretmenlik uygulaması süresince üç farklı zaman diliminde ölçülmüş ve bu süreçteki değişim analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının genel olarak yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduklarını ve öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin bu düzeyleri olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle, dolaylı deneyimlerin yani başkalarının öğretim süreçlerini gözlemlene yoluyla edinilen kazanımların — öz yeterlik gelişiminde en etkili kaynak olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, sözlü ikna ve doğrudan başarı deneyimleri de öz yeterlik inançlarını anlamlı düzeyde artırmıştır. Öte yandan, duygusal ve fizyolojik durumların öz yeterlik üzerindeki etkisi daha düşük düzeyde kalmıştır. Çalışma, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminde öğretmenlik uygulamasının önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Sağır vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve sınıf içi ders anlatımına ilişkin düşünceleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, tek grup ön test-son test deneysel desenine göre yapılandırılmış olup, çalışma grubunu Kahramanmaraş Sütçü

İmam Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümlerinde öğrenim gören toplam 70 öğretmen adayı ile aynı üniversitenin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'na kayıtlı farklı branşlardan 100 öğretmen adayı olmak üzere toplam 170 kişi oluşturmaktadır.

Araştırma bulguları, Pedagojik Formasyon Programı ve BÖTE öğrencileri için öğretmenlik uygulaması dersinin öz yeterlik algıları ve ders anlatımı algıları üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını; buna karşılık, İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındaki adaylar için her iki boyutta da anlamlı ve olumlu bir değişim sağlandığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmenlik uygulaması dersinin etkisinin program ve bölüm bağlamına göre farklılık gösterebildiğini, dolayısıyla her öğretmenlik programında aynı düzeyde etki üretmediğini göstermektedir. Bir diğer bulgu, öğretmenlik uygulaması dersinin yalnızca öğretim programına dâhil edilmesinin yeterli olmadığı; bu sürecin nasıl planlandığı, kimler tarafından rehberlik edildiği ve adaylara hangi olanakların sunulduğunun belirleyici olduğu yönündedir. Sonuç olarak, Sağır ve arkadaşlarının çalışması, öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına ve öğretim performanslarına etkisinin, uygulamanın gerçekleştirildiği programın yapısına, verilen akademik ve mesleki desteğe, ayrıca uygulamanın niteliğine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

Aslan ve Kalkan (2018) araştırmalarında ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubunu 164 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının “oldukça yeterli” düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirirken kendilerine duydukları güvenin yüksek olduğunu; özellikle sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonunu sağlama ve öğretim stratejilerini etkili biçimde kullanma konularında kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin öz yeterlik algıları cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öte yandan, mesleki kıdem, çalışılan okul türü (ortaokul ya da lise) ve mezun olunan fakülte türü (eğitim fakültesi, fen-edebiyat vb.) değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle mesleki kıdem arttıkça öz yeterlik algılarında da artış gözlenmiş; bu durum, öğretmenlik deneyiminin öz yeterlik hissine doğrudan katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan ve mevcut durumu betimlemeye yönelik bir yaklaşımdır (Karasar, 2022). Bu tür araştırmalar, değişkenler arasındaki yönlü ya da yönsüz ilişkileri ortaya çıkarmakla birlikte, değişkenler arasındaki nedenselliği değil, ilişkisel düzeyde anlamlı bağlantıları tespit etmeyi hedefler. Bu bağlamda, araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve görevdeki öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik algıları ile bazı demografik değişkenler (cinsiyet, öğretmenlik uygulaması deneyimi gibi) arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu model, öz yeterlik düzeylerinin belirleyicilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklamaya olanak sunması açısından tercih edilmiştir.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında görev yapan tüm sosyal bilgiler öğretmenleri ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki diploma denkliği onaylanmış vakıf üniversiteleri dâhil olmak üzere Türkiye’deki eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Literatürde örneklem, üzerinde veri toplanacak, evreni temsil eden bir alt grup olarak tanımlanmaktadır (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2007). Bu bağlamda, araştırmanın örneklemini oluşturan kişi sayısına ilişkin net bir rakama ulaşılamamış; ancak Türkiye genelinde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı bulunan 66 eğitim fakültesinden hareketle yaklaşık 12.000 civarında öğretmen adayı bulunduğu tahmin edilmiştir. Bunun yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı’nın açık kaynak

verilerine göre yaklaşık 38.500 sosyal bilgiler öğretmeni görev yapmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2007) tarafından sunulan örneklem çizelgelerine göre 10.000–40.000 kişilik bir ana kütlede %5 örnekleme hatası ve %95 güven düzeyiyle yapılacak araştırmalarda 370–381 katılımcıya ulaşılması örneklem açısından yeterli kabul edilmektedir. Bu çalışmada 619 katılımcıya ulaşılmış olup elde edilen verilerin analizinde karşılaştırma yapılabilecek yeterli dağılım sağlanmıştır.

Bu çalışmada, örneklemin büyüklüğü araştırmanın genellenebilirliğini artırmaktan çok, ilişkisel desenin doğasına uygun biçimde değişkenler arasındaki yönlü ya da yönsüz ilişki örüntülerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu tür çalışmalarda amaç genellikle nedensellik kurmak değil, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkileri saptamaktır (Köklü, Büyüköztürk & Çokluk-Bökeoğlu, 2000). Bu yönüyle araştırmanın bulguları, örneklem grubuyla sınırlı kalmakla birlikte, öğretmen öz yeterliği ile çeşitli demografik özellikler arasındaki ilişki örüntülerine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmanın örneklemi, erişilebilirlik ilkesi doğrultusunda belirlenmiş ve çalışmanın sahada uygulanabilirliği göz önünde bulundurularak sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda örneklem, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan Artvin, Rize, Elâzığ, Malatya ve Hatay illerindeki sosyal bilgiler öğretmenleri ile Artvin Çoruh, Fırat, İnönü ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nin sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında toplam 619 katılımcı yer almaktadır. Bu katılımcıların %58,32'si kadın, %41,68'i erkektir. Görevdeki öğretmenler (ÖÜ almış) grubunda 269 kişi yer almakta olup, bunların %46,47'si kadın, %53,53'ü erkektir. Öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan 4. sınıf öğretmen adayları grubunda 100 kişi bulunmakta ve bu grubun %56'sı kadın, %44'ü erkektir. Henüz öğretmenlik uygulaması dersini almamış 1, 2 ve 3. sınıf düzeyindeki öğretmen adayları grubunda ise 250 katılımcı bulunmakta olup; bu grubun %72'si kadın, %28'i erkektir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” (EK-3) ve Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” (EK-2) (Teachers' Sense of Efficacy Scale - TSES) kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin kendilerini öğretme sürecinde ne ölçüde yeterli gördüklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş olup,

öğretmenlik yeterliklerinin üç temel bileşenine odaklanmaktadır: öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi. Dokuz dereceli Likert tipi bir yapı içeren ölçek, “yetersiz”den “çok yeterli”e kadar uzanan puanlamayla öğretmen öz yeterlik algısını ölçmektedir.

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması, ilgili alanda uzman kişiler tarafından İngilizce-Türkçe çeviri ve geri çeviri yöntemiyle yapılmıştır. Çeviri sonrası ölçek, Türkiye’de görev yapan dört farklı lise öğretmeni tarafından sahada denenerek dilsel ve kültürel uyuma dair gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uyarlamanın ardından ölçek, Türkiye’de öğretmenlik eğitimi alan 97 öğretmen adayı üzerinde pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Bu pilot çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda yapılan iç tutarlılık analizlerinde, ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .95, alt ölçekler için ise .85 ile .88 arasında değişen yüksek düzeyde güvenilirlik değerleri elde edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları da ölçeğin üç faktörlü yapısının Türk örnekleminde anlamlı düzeyde geçerli olduğunu göstermektedir. Tucker-Lewis İndeksi (TLI) .97, uyum indekslerinden biri olan Kök Ortalama Kare Hata Yaklaşımı (RMSEA) ise 0.09 olarak raporlanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin model uyumunun yüksek düzeyde olduğunu ve Türk örneklemine uygun biçimde yapılandığını göstermektedir (Arbuckle & Wothke, 1999; Browne & Cudeck, 1993).

Tanımlayıcı istatistiklere göre, Türk öğretmen adaylarının Öğrenci Katılımı (ÖK), Öğretim Stratejileri (ÖS) ve Sınıf Yönetimi (SY) alt boyutlarına ilişkin ortalama öz yeterlik puanları sırasıyla 6.92, 7.10 ve 6.95 olarak belirlenmiştir. Bu puanlar, 9 üzerinden değerlendirilmiş olup, öğretmen adaylarının genel olarak yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Alt boyutlar arası korelasyon katsayılarının .66 ile .75 arasında değiştiği ve tüm ilişkilerin %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve kullanılan Kişisel Bilgi Formunda: cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğretmen adayları için öğrenim görülen sınıf düzeyi ve öğretmenlik uygulaması dersini alıp almadıkları; öğretmenler için ise mezun oldukları bölüm bilgileri gibi kişisel bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler, öz yeterlik puanlarının çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek amacıyla kullanılmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama süreci, etik kurallar çerçevesinde ve ilgili kurumların izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma başlamadan önce, verilerin toplanacağı yükseköğretim kurumları olan Artvin Çoruh, Fırat, İnönü ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nden gerekli izinler alınmış; aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden veri toplayabilmek amacıyla MEB'e bağlı il ve ilçe millî eğitim müdürlükleriyle yazışmalar yapılmıştır. Söz konusu kurumlardan gerekli etik onay ve resmi izinler alındıktan sonra, veri toplama sürecine geçilmiştir.

Katılımcılarla yüz yüze erişimin güçlükleri ve zaman sınırlamaları göz önünde bulundurularak, veri toplama işlemleri dijital ortamda yürütülmüştür. Google Forms (Google Dokümanlar) aracılığıyla hazırlanan anket formu, ilgili üniversite yönetimleri tarafından öğrencilerle doğrudan paylaşılmıştır. Üniversiteler, öğretmen adaylarına ait e-posta grupları, öğrenci danışmanları ve sınıf temsilcileri üzerinden paylaşımlar yaparak araştırmaya katılımı teşvik etmiştir.

Öğretmen grubuna ait veriler ise araştırmacı tarafından doğrudan öğretmenlere ulaşılarak toplanmıştır. Bu kapsamda, sosyal medya platformları (WhatsApp, Telegram grupları, öğretmen forumları) ve akıllı telefonlar aracılığıyla anket formunun bağlantı linki, sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Katılımcılar, ankete gönüllülük esasına göre katılmıştır. Formun ilk bölümünde araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağına dair bilgilendirme metnine yer verilmiş, ardından katılımcıların açık onayı alınarak veriler toplanmıştır.

Veri toplama süreci yaklaşık olarak 10 hafta sürmüş ve bu süre zarfında öğretmen ve öğretmen adaylarından beklenen sayıya yakın düzeyde veri elde edilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş, araştırma sırasında etik ilkelere ve kişisel verilerin korunmasına yönelik yasal düzenlemelere titizlikle riayet edilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak, öğretmen adaylarının ve görevdeki öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler (aritmetik ortalama,

standart sapma, minimum ve maksimum değerler) hesaplanmıştır. Bu istatistikler yardımıyla grupların genel eğilimleri ve verilerin dağılım özellikleri ortaya konmuştur.

İleri analizler öncesinde, öz yeterlik puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testleri uygulanmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testleri sonucunda, tüm gruplara ait verilerin anlamlılık düzeyleri $p > .05$ bulunmuş ve verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu doğrultuda parametrik testlerin uygulanması uygun görölmüştür.

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla, gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örneklemler için t-testi (independent samples t-test) kullanılmıştır. Bu testler aracılığıyla, öğretmenlik uygulaması dersini almış olan görevdeki öğretmenler ile bu dersi almakta olan ya da henüz almamış öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları arasındaki farklar analiz edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da t-testi ile değerlendirilmiştir. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Analizler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programının güncel sürümü (26) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

4 BULGULAR

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem kapsamında, öğretmenlik uygulaması dersini almış ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile bu dersi henüz almamış olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, bağımsız örneklemeler için t-testi yöntemiyle karşılaştırılmıştır. Her iki grubun öz yeterlik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri de Tablo 4.1'de sunulmaktadır.

Tablo 4. 1 Öğretmenlik uygulaması dersini almış olan görevdeki sosyal bilgiler öğretmenleri ile bu dersi henüz almamış olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
MEB Öğretmenleri	269	7,280	1,072	4,325	0,000*
ÖÜ Almayan Öğretmen Adayları	250	6,851	1,215		

Tablo 4.1'e göre, öğretmenlik uygulaması dersini almamış öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı ortalaması 6,851, standart sapması ise 1,215'tir. Bu değerler, genel olarak öz yeterlik algısının orta-yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak standart sapma değerinin görece yüksek olması, bu gruptaki bireyler arasında öz yeterlik algısı bakımından farklılıkların bulunduğunu göstermektedir.

Buna karşın, öğretmenlik uygulaması dersini almış ve MEB'de çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algısı ortalaması 7,28, standart sapması ise 1,072 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, önceki gruba göre daha yüksek bir öz yeterlik algısını işaret etmekte ve aynı zamanda bireyler arasında daha tutarlı bir dağılım olduğunu göstermektedir.

Bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen t değeri 4,325 ve p değeri 0,000'dır. Bu değerler, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinin oldukça altında olup, gruplar arasında öz yeterlik algısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini ve uygulama temelli deneyimlerin mesleki yeterlik gelişimine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem kapsamında, öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları ile görevdeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, bağımsız örneklem için t-testi yöntemiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. 1 Öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları ile görevdeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
ÖÜ Alan Öğretmen Adayları	100	7,10	1,168	1,431	0,153
MEB Öğretmenleri	269	7,28	1,072		

Tablo 4.2'ye göre, 4. sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik ortalaması 7,10, standart sapması 1,168 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, adayların genel olarak yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduklarını ve mesleğe hazırlık sürecinde olumlu bir psikolojik tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

MEB'de çalışan öğretmenlerin ortalama öz yeterlik değeri 7,28, standart sapması ise 1,072'dir. Bu grup hem daha yüksek bir ortalamaya sahiptir hem de standart sapmanın daha düşük olması, bireyler arasında daha homojen bir dağılım olduğunu göstermektedir.

Bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen t değeri 1,431 ve p değeri 0,153'tür. Bu değer, $p < 0,05$ düzeyini karşılamadığından, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu bulgular, öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin, görevdeki öğretmenlere oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Bu da uygulamalı eğitim sürecinin adayların mesleki benlik algısı üzerinde olumlu etkiler

yarattığını göstermektedir. Gerçek sınıf ortamında gözlem yapmaları, sorumluluk üstlenmeleri ve öğretim pratiği deneyimi kazanmaları, öz yeterlik algılarında gelişim sağlamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlik uygulaması dersi yalnızca teorik bilgilerin uygulamaya aktarımını sağlamamakta; aynı zamanda adayların mesleki kimliklerini inşa ettikleri, güven duygularını pekiştirdikleri bir süreç olarak öne çıkmaktadır.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem kapsamında, öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları ile henüz bu dersi almayan diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, bağımsız örneklem için t-testi yöntemiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. 2 Öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları ile henüz bu dersi almayan diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
ÖÜ Alan Öğretmen Adayları	100	7,10	1,168	-1,759	0,079
ÖÜ Almayan Öğretmen Adayları	250	6,851	1,215		

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan 4. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algısı ortalaması 7,10, standart sapması ise 1,168 olarak bulunmuştur. Bu değer, son sınıf öğrencilerinin genel olarak yüksek düzeyde bir öz yeterlik algısına sahip olduğunu ve bu algının grupta orta düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersini henüz almamış olan diğer sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının öz yeterlik ortalaması ise 6,851; standart sapması ise 1,215 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öz yeterlik düzeyinin görece daha düşük olduğunu ve bireysel farklılıkların daha belirgin olduğunu göstermektedir.

Bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen t değeri -1,759 ve p değeri 0,079'dur. Elde edilen p değeri, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinin üzerinde kaldığından, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bununla birlikte, 4. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik ortalamasının daha yüksek olması, uygulamalı eğitimin mesleki yeterlik algısına olumlu katkı sunduğunu göstermektedir. Bu durum, adayların yalnızca teorik bilgiyle değil, gerçek sınıf ortamlarında edindikleri deneyimlerle mesleki benlik algılarını daha güçlü bir biçimde inşa ettiklerini ortaya koymaktadır. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, öğrenciyle iletişim, materyal kullanımı ve ders planlaması gibi temel öğretmenlik becerilerini doğrudan deneyimlemeleri, öz yeterlik algılarında gelişim sağlamaktadır. Bu bulgu, öğretmenlik uygulaması dersinin özellikle mesleğe geçiş aşamasında olan adaylar için kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, uygulamalı öğretmenlik sürecine katılımın öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algısını desteklediği görülmektedir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem kapsamında, görevdeki sosyal bilgiler öğretmenleri ile Öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem için t-testi yöntemiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. 3 Görevdeki sosyal bilgiler öğretmenleri ile öğretmenlik uygulaması dersini almakta alan öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	Sd	t	p
MEB Öğretmenleri	Kadın	125	7,30	,943	,293	,252
	Erkek	144	7,26	1,175		
ÖÜ Alan Öğretmen Adayları	Kadın	56	6,86	,993	-2,372	,091
	Erkek	44	7,40	1,307		

Tablo 4.4 incelendiğinde, görevdeki sosyal bilgiler öğretmenlerinden kadın öğretmenlerin öz yeterlik ortalaması 7,30, erkek öğretmenlerin ortalaması ise 7,26 olarak belirlenmiştir. Standart sapma değerleri sırasıyla 0,943 ve 1,175'tir. Bu değerler hem kadın hem de erkek öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduklarını ve değerlerin birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir.

Bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen t değeri ,293 ve p değeri ,252 olarak hesaplanmıştır. Bu p değeri .05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için, görevdeki kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, cinsiyetin, meslek içinde aktif olarak çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirleyen bir değişken olmadığını göstermektedir. Yani mesleki deneyim, eğitim ve sahadaki uygulamalar öz yeterlik algısında belirleyici olurken, cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan öğretmen adayları arasında ise kadınların ortalama öz yeterlik algısı 6,86, erkeklerin ise 7,40 olarak belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının standart sapması ,993, erkek öğretmen adaylarının ise 1,307'dir. Bu veriler, erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Erkek grubundaki bireyler arasında daha geniş bir dağılım olduğu da dikkat çekmektedir.

Bağımsız örneklem t-testi sonucunda t değeri -2,372, p değeri ,091 olarak hesaplanmıştır. Buradaki p değeri .05 anlamlılık düzeyine oldukça yakın olmakla birlikte, teknik olarak anlamlılık eşiğinin üzerindedir. Bu nedenle cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak anlamlılığa yakın bu fark, erkek adayların kendilerini öğretmenlik mesleğine daha hazır hissettiklerine dair gözlemlenebilir bir eğilim olduğunu göstermektedir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde hem görevdeki öğretmenler hem de öğretmen adayları arasında cinsiyete bağlı olarak öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak öğretmen adayları düzeyinde erkeklerin lehine belirli bir eğilim dikkat çekicidir. Bu durum, toplumsal cinsiyet rolleri, mesleğe hazırbulunuşluk düzeyi ya da bireysel özgüven gibi değişkenlerle ilişkili olabilir ve daha derinlemesine nitel araştırmalarla incelenmeye açıktır. Öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adayları ve görevdeki öğretmenler arasında cinsiyete göre öz yeterlik

algılarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamakla birlikte, özellikle öğretmen adayları grubunda erkeklerin lehine ortaya çıkan yüksek ortalama, cinsiyetin öz yeterlik algısı üzerinde dolaylı etkileri olabileceğini düşündürmektedir. Eğitim fakültelerinde bu tür farklılıkların farkında olunması, öz yeterlik gelişimini destekleyici eşitlikçi yaklaşımların benimsenmesi açısından önemlidir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problem kapsamında, öğretmenlik uygulaması dersini henüz almamış olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem için t-testi yöntemiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. 4 Öğretmenlik uygulaması dersini henüz almamış olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	Sd	t	p
ÖÜ Almayan Öğretmen Adayları	Kadın	180	6,85	1,160	0,131	0,332
	Erkek	70	6,83	1,356		

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması dersini henüz almamış olan öğretmen adaylarından kadınların öz yeterlik algı ortalaması 6,8576, erkeklerin ise 6,8351 olarak belirlenmiştir. Bu iki ortalama birbirine oldukça yakın olup, aralarındaki farkın çok küçük düzeyde olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının standart sapması 1,160, erkek öğretmen adaylarında ise 1,356 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, erkek öğretmen adaylarında bireyler arasında öz yeterlik algılarının daha geniş bir dağılım gösterdiğini, yani çeşitliliğin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Bağımsız örneklem t-testi sonucunda, t değeri ,131 ve p değeri ,332 olarak bulunmuştur. Elde edilen p değeri, .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğundan, cinsiyet değişkenine göre bu gruptaki öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersini henüz almamış olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarında cinsiyetin, mesleki öz yeterlik algısını anlamlı biçimde etkilemediğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, bu gruptaki kadın ve erkek adaylar, öğretmenlik mesleğine dair

kendilerini benzer düzeyde yeterli hissetmektedirler. Bu sonuç, henüz uygulama temelli deneyim kazanmamış olan öğretmen adaylarının, cinsiyetten bağımsız olarak benzer algılar geliştirdiklerini düşündürmektedir. Bu noktada dikkat çekici olan husus, cinsiyetin öz yeterlik algısını etkilemediği yönündeki bulgunun hem bu alt problemde hem de önceki (4.4) alt problemde ortaya çıkmasıdır. Dolayısıyla çalışma genelinde değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve görevdeki öğretmenlerin öz yeterlik algıları açısından cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersini henüz almamış sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki özgüvenlerinin cinsiyetten ziyade eğitsel ve deneyimsel süreçlerle şekillendiğini göstermektedir. Eğitim programlarında öz yeterlik gelişimini destekleyici uygulamalara cinsiyet ayrımı gözetmeden eşit erişimin sağlanması, bu dengeyi sürdürmek adına önem taşımaktadır.

5.1 Tartışma ve Sonuç

5.1.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlik uygulaması dersini tamamlayarak sahada görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının, söz konusu dersi henüz almamış öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Sonuç Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramını destekler niteliktedir; çünkü kurama göre bireylerin yeterlik inançları, özellikle “gerçek başarı deneyimleri” aracılığıyla güçlenir. Sınıf içi sorumluluk almanın ve öğrenme–öğretme sürecini bizzat yönetmenin sağladığı ustalık deneyimleri, aktif öğretmenlerin algılanan yeterlik düzeylerini doğal olarak yükseltmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Ayrıca çalışmada elde edilen diğer bulgular da öğretmenlik uygulaması dersinin öz yeterlik gelişimi üzerindeki etkisini dolaylı biçimde desteklemektedir. Uygulama sürecine henüz yeni dâhil olan 4. sınıf öğretmen adaylarının, hâlihazırda MEB’de görev yapan öğretmenlerle öz yeterlik düzeylerinin oldukça yakın olması, bu dersin mesleki güven ve yeterlik algısı kazandırmada önemli bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Her ne kadar bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, pratikteki yakınlık dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde edindikleri gözlem, planlama, sınıf içi etkileşim ve mikro öğretim deneyimlerinin, kısa sürede öz yeterlik algılarını pekiştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, öğretmenlik uygulaması dersini henüz almamış olan 1, 2 ve 3. sınıf öğretmen adaylarına kıyasla, 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek öz yeterlik ortalamalarına sahip olmaları, uygulamalı eğitimin etkisini destekler niteliktedir. Ancak iki grup arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması, uygulama sürecinin süresel ve içeriksel niteliğinin gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bu sonuç, uygulama sürecinin yalnızca varlığıyla değil, nasıl yapılandırıldığıyla da etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, uygulamaların daha

uzun süreli, çok yönlü ve yapılandırılmış biçimde planlanması, öğretmen adaylarının öz yeterlik gelişimini daha anlamlı biçimde destekleyecektir.

Türk literatüründe yapılan araştırmalar da bulgumuzu doğrular mahiyettedir. Çapa Aydın, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) geliştirdikleri Türkçe Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ile deneyimli öğretmenlerin, öğretmen adaylarına kıyasla sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri boyutlarında daha yüksek puanlar aldıklarını rapor etmişlerdir. Benzer biçimde Şahin ve Çokluk-Bökeoğlu'nun (2008) çalışması da hizmet içi tecrübenin öz yeterlik algısını pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlantı, öğretmenlik uygulaması dersinin sağladığı gözlem, mikro-öğretim ve geri bildirim döngülerinin, adayları teoriden pratiğe taşıyarak öz yeterliklerini artırdığına işaret eder.

Alanyazında öğretmen öz yeterliğinin zaman içindeki değişimini inceleyen uzunlamasına çalışmalar da mevcuttur. Hoy ve Spero (2005), öğretmenlik serüveninin ilk yılında öz yeterlik puanlarında belirgin bir artış gözlemlerken, Egyed ve Short (2006) sahada geçirilen her yılı “artan pedagojik özyeterlik duygusu” ile ilişkilendirmiştir. Bu bulgular, çalışmamızda görev yapan öğretmenlerin adaylara oranla daha yüksek ortalamalarına paralel seyretmektedir ve öğretmenlik uygulaması dersinin, adaylar için boylamsal artışın başlangıç noktası olabileceğini göstermektedir.

Sonuçlar öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde uygulamaya dayalı bileşenlerin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim programların erken sınıflardan itibaren artan düzeyde okul-temelli deneyim sunması, adayların öz yeterliklerini henüz mezun olmadan geliştirmelerine imkân tanıyacaktır. Bunun yanı sıra, mentor öğretmenlerin yapılandırılmış geri bildirimleri ve reflektif günlük uygulamaları, öz yeterlik algısının kazandırılmasını hızlandırabilecek stratejiler arasında sayılmaktadır (Akbaba-Altun, 2014). Dolayısıyla, öğretmenlik uygulaması dersinin kapsam ve niteliğinin iyileştirilmesi, öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşluğunu artıracak ve eğitim kurumlarına öz yeterlik algısı ile motivasyonu yüksek öğretmenler kazandıracaktır.

5.1.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Eğitim fakültelerinde lisans programının son döneminde öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının, sahada çalışan öğretmenlerle neredeyse aynı düzeyde çıkması, uygulamalı deneyimin öz yeterlik gelişimindeki belirleyici rolünü yeniden doğrulamaktadır. Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel

kuramında vurguladığı “ustalık deneyimleri”, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında ders planlayıp uyguladıkları staj sürecinde yoğun biçimde gerçekleşir ve öz yeterlik inançlarını kısa sürede yükseltir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Nitekim Woolfolk Hoy ve Burke Spero’nun (2005) boylamsal çalışması, staj döneminin başındaki öz yeterlik puanlarının aynı yıl sonunda anlamlı biçimde arttığını göstermiştir. Gerçekleştirdiğimiz çalışmadaki bulgularda da 4. sınıftaki öğretmen adaylarının ortalamalarının görevdeki öğretmenlere yaklaşması, bu artış eğrisinin program sonunda “doygunluğa” ulaştığını düşündürmektedir ve öğretmenlik uygulama dersinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada oldukça etkili olduğunu ve adayların mesleki anlamda kendilerini yeterli hissetmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının görevdeki öğretmenlerle benzer düzeyde öz yeterlik bildirmesi aynı zamanda uygulamalı öğretimin sadece geçici bir katkı değil, yapısal bir dönüşüm yarattığını da göstermektedir.

Öğretmenlik uygulamasının niteliği de bu gelişmeyi belirginleştirir. Cantrell, Young ve Moore (2003) mentör desteğinin yüksek olduğu okullarda staj görevini yürüten öğretmen adaylarının, mentör desteğinin düşük olduğu okullarda görev yapan öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek öz yeterlik bildirdiklerini saptamıştır. Benzer şekilde Türk literatüründe Akgün ve Özgür (2014), rehber öğretmen geri bildirimlerinin niceliği ve kalitesi arttıkça adayların sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öz yeterlik puanlarının yükseldiğini rapor etmiştir. Çalışmamızda öğretmen adayları ile görevdeki öğretmenler arasındaki öz yeterlik algıları arasındaki farkın küçük olması uygulama okullarında sağlanan mentörlük ve geri bildirim süreçlerinin etkin yürütüldüğüne işaret edebilir.

Öte yandan görevdeki öğretmenlerin uzun süreli deneyimleri, daimî sınıf sorumluluğu ve okul kültürüne entegrasyon yoluyla ek “ustalık” fırsatları elde ettikleri bilinmektedir (Klassen ve Chiu, 2010). Buna rağmen ortalamaların bu denli yakın çıkması, uygulama dersinin sadece teknik becerileri değil “profesyonel kimlik” duygusunu da hızla pekiştirdiğini göstermektedir (Poulou, 2007). Dolayısıyla eğitim fakültelerinin son sınıfında yer alan uygulamalı derslerin kapsamının genişletilmesi, öğretmen adaylarının mesleki geçişini yumuşatmada ve eğitim sistemine yüksek öz yeterlik algısına sahip yeni öğretmenler kazandırmada stratejik bir önem taşımaktadır.

Bununla birlikte, çalışmada öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan öğretmen adaylarının öz yeterlik ortalamalarının, görevdeki öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyine bu

denli yakın olması dikkat çekicidir. Elde edilen veriler, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymasa da 4. sınıf öğretmen adaylarının kısa sürede kazandığı uygulama temelli deneyimlerin, öz yeterlik algılarını büyük ölçüde pekiştirdiğini göstermektedir. Bu sonuç, uygulamalı eğitimin yalnızca teknik beceri değil, aynı zamanda mesleki özgüven ve aidiyet duygusu gelişimi açısından da kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlik uygulaması derslerinin kapsamının genişletilmesi, mentörlük süreçlerinin sistematik hâle getirilmesi ve öğretmen adaylarının sınıf içi sorumluluklarını artıracak fırsatların sunulması, öz yeterlik gelişimini daha da hızlandırabilecek stratejik adımlar olarak değerlendirilebilir.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 4. sınıfta öğretmenlik uygulaması dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik puanlarının, 1, 2 ve 3. sınıflardaki adaylardan anlamlı biçimde yüksek çıkması, Bandura'nın "ustalık deneyimi" ilkesiyle (mastery experiences) doğrudan örtüşmektedir (Bandura, 1997). Öğretmen adayları, gerçek sınıf ortamında ders planlayıp uygulayarak, öğrenci geribildirimini alarak ve mentor öğretmen gözetiminde sorun çözerek öz yeterlik inançlarını besleyen başarı yaşantıları edinmekte; bu da henüz uygulamaya çıkmamış arkadaşlarına göre daha güçlü bir öz yeterlik algısı geliştirmelerine yol açmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Özellikle öğretmen yetiştirme programlarını inceleyen araştırmalar, uygulama temelli derslere katılımın öz yeterlikte belirgin artış yarattığını göstermiştir. Kılıç ve Çakmak (2008) staj sürecini tamamlayan sınıf öğretmenliği adaylarının öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında dördüncü yarıyıldaki akranlarına göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldığını rapor etmiş; Demirel ve Akkoyunlu (2017) ise bilişim teknolojileri öğretmen adaylarında benzer artışın dersin gözlem, planlama ve yansıtıcı günlük bileşenleri sayesinde gerçekleştiğini vurgulamıştır. Bulgularımızdaki 0,25'lik ortalama fark, bu verilerle tutarlıdır ve uygulama dersinin son sınıf öğretmen adaylarının hızla "mesleğe hazır" düzeye taşıdığını göstermektedir.

Uluslararası alanda da uygulama deneyiminin kritik önemine dikkat çekilmektedir. Darling-Hammond (2006), 15 farklı ülkeden alınan veriye dayalı karşılaştırmasında, uygulama saatleri 10 haftayı aşan programlardan mezun olan öğretmenlerin, ilk görev yılı sonunda öz yeterliklerini "yüksek" kategoride rapor etme olasılıklarının iki kat fazla olduğunu belirtmiştir. Woolfolk Hoy ve Burke Spero (2005) ise staj döneminin başından

sonuna kadar öz yeterlikte ortalama +0,40'lık (5'li ölçek) artış gözlemişlerdir. Çalışmamızda 4. sınıf öğretmen adaylarının, uygulama görmeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek fakat görevdeki öğretmenlere göre ise bir miktar düşük puan almaları (7,10 ↔ 7,28), öz yeterlik gelişiminin mezuniyet sonrası ilk hizmet yılı içinde de devam edeceğini düşündürmektedir.

Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarında uygulama bileşenlerinin erken yıllara yayılması gerektiğine işaret etmektedir. 1, 2 ve 3. sınıftaki öğretmen adaylarının da gözlem temelli mikro-öğretim ya da okul temelli projelere katılması, öz yeterlik algılarını yükseltip 4. sınıfa daha güçlü bir başlangıç yapmalarını sağlayabilir (Akbaba-Altun, 2014). Bunun yanı sıra mentor öğretmenlerin nitelikli geribildirim vermesi, reflektif oturumlar ve akran öğretimi gibi etkenler, uygulama dersinin öz yeterlik üzerindeki etkisini pekiştirecek önemli stratejilerdir (Cantrell, Young ve Moore, 2003). Dolayısıyla, program tasarımcılarının uygulama deneyimlerini erken, sık ve sistematik biçimde bütünleştirmeleri, mezun olan öğretmenlerin daha yüksek öz yeterlik algısına, daha düşük mesleki tükenmişlik düzeyine ve daha güçlü öğrenci çıktıları sergilemelerine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada elde edilen ve istatistiksel olarak anlamlılık sınırına yakın çıkan sonuçlardan biri de 4. sınıf öğrencileri ile daha diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adayları arasındaki öz yeterlik farkıdır. Her ne kadar bu fark $p < 0,05$ düzeyini aşmamış olsa da ortalamalar arasındaki mesafe, uygulamalı eğitimin öz yeterlik gelişiminde kısa sürede etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, yalnızca uygulamanın varlığı değil, hangi dönemde ve nasıl sunulduğu sorusunu da gündeme getirmektedir. Dolayısıyla öz yeterlik gelişiminin zamanlaması ve yoğunluğu üzerine yapılan planlamalar, öğretmen adaylarının mesleki geçiş sürecine daha donanımlı hazırlanmalarını sağlayacaktır. Bu bulgu aynı zamanda, öğretmen adaylarının 4. sınıfa dek süren öğrenme yolculuklarının daha erken dönemlerde gözlem, geri bildirim ve uygulama fırsatlarıyla zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Böylece öz yeterlik gelişimi sadece son yılın sorumluluğunda kalmaz; 1. sınıftan itibaren yapılandırılmış bir pedagojik büyüme süreci olarak ele alınabilir.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın bulguları gerek görevdeki sosyal bilgiler öğretmenleri gerekse öğretmenlik uygulaması dersini almakta olan öğretmen adayları arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir

öz yeterlik farkı olmadığını göstermiştir. Görevdeki kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik algısı ortalamaları neredeyse eşit görünmekte; öğretmen adaylarında ise erkeklerin puanı kadınlardan yüksek olsa da bu fark istatistiksel eşik değerin altında kalmaktadır. Bandura'nın öz yeterlik kuramına göre inançlar bireyin doğrudan deneyimlerine, başkalarını gözlemlemesine ve sosyal desteklere dayalı olarak oluşur; cinsiyet ise doğrudan bir belirleyici faktör değildir (Bandura, 1997). Bulgularımız bu kuramsal öngörüyle uyumludur.

Uluslararası araştırmalarda çoğunlukla benzer sonuçlar rapor edilmektedir. Örneğin Skaalvik ve Skaalvik (2007), Norveçli 2 208 öğretmenle yürüttükleri çalışmada cinsiyete ilişkin etki büyüklüğünü göz ardı edilebilir düzeyde bulmuştur. Aynı şekilde bir meta-analizde Zee ve Koomen (2016), 40 çalışmadan elde edilen verilerle öğretmen öz yeterliği ile cinsiyet arasındaki ilişkinin pratik açıdan önemsiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu eğilim Kanada ve Tayvan örneklemelerini karşılaştıran Klassen ve Chiu'nun (2010) bulgularıyla da örtüşmektedir; araştırmacılar, öğretmenlerin öz yeterlik puanlarında ya işaret edilebilir bir cinsiyet farkı bulamamış ya da fark bulunduğunda, bunun iş yükü ve stres gibi araçlar kontrol edildiğinde ortadan kalktığını bildirmişlerdir.

Türk literatürü incelendiğinde, benzer bir tablo görülür. Çapa Aydın, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın (2005) 640 öğretmen adayıyla gerçekleştirdiği çalışmada, TSES-TR ölçeğinin boyutlarının hiçbirinde cinsiyete bağlı anlamlı fark saptanmamıştır. Bununla birlikte bazı araştırmalar, özellikle uygulama öncesi evrede erkek adayların sınıf yönetimi alt boyutunda daha yüksek puan alabileceğine işaret eder (Sarıbayraktar, 2018). Çalışmamızda da öğretmen adaylarında erkeklerin ortalamasının daha yüksek görülmesi—ancak istatistiksel anlamlılığa ulaşmaması—bu “başlangıç farkı”nın program ilerledikçe kapandığını düşündürmektedir.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde mentörlük, geri bildirim ve pekiştirilmiş başarı deneyimleri tüm öğretmen adayları için benzer biçimde sunulduğunda, cinsiyet kaynaklı özgüven farkları hızla azalabilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Saha öğretmenleri örnekleminde kaydedilen homojenlik de bunu doğrular niteliktedir: mesleğe atıldıktan sonra kadın ve erkek öğretmenler benzer sorumlulukları üstlenmekte, benzer başarı ve zorluklarla karşılaşmakta ve aynı okul ikliminde kolektif yeterlik algıları geliştirmektedirler. Dolayısıyla cinsiyete dair başlangıçtaki algısal farklılıklar, kurumsal deneyimle dengelenmekte ve anlamlı bir boşluk oluşturmamaktadır.

Sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarında cinsiyet temelli ayrıştırıcı müdahalelerden ziyade fırsat eşitliğini koruyan, tüm öğretmen adaylarına yüksek nitelikli uygulama, mentörlük ve geri bildirim olanakları sunan yaklaşımların yeterli olduğunu göstermektedir. Eğitim fakülteleri, erkek öğretmen adaylarında gözlemlenen görece özgüven fazlasını destekleyici geri bildirimle dengelemeli; kadın öğretmen adaylarında ise başarı deneyimlerini görünür kılarak öz yeterliklerini pekiştirmelidir. Böylece mezuniyet sonrasında sahaya çıkan tüm öğretmenler, cinsiyet farkı gözetmeksizin yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olacak ve öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayacaktır.

5.1.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlik uygulaması dersini henüz almamış sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramı, yeterlik inançlarının başlıca kaynağının “ustalık deneyimleri” olduğunu vurgular; uygulama dersi veya okul temelli staj gibi deneyimler henüz yaşanmadığında, cinsiyete dayalı toplumsal beklentilerin öz yeterlik üzerindeki etkisi sınırlı kalabilir. Adayların henüz profesyonel uygulama yaşamadığı bu evrede elde ettiğimiz “farksızlık” bulgusu, öz yeterlik inançlarının henüz oluşum aşamasında olabileceğini göstermektedir. Türkiye’de ve uluslararası alanyazında yürütülen çalışmalar da benzer yönde sonuçlar ortaya koymuştur. Yılmaz ve Huyugüzel Cavaş (2008), fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında cinsiyete bağlı anlamlı fark gözlemlenmezken, farkın istatistiksel olarak düşük etki büyüklüğünde kaldığını belirtmişlerdir. Çapa Aydın, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) da 640 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada TSES-TR ölçeğinin hiçbir boyutunda cinsiyet farkı bulamamışlardır. Zee ve Koomen’in (2016) 40 çalışmayı kapsayan meta-analizi, öğretmen öz yeterliğinde cinsiyetin etki büyüklüğünü “önemsiz” olarak tanımlayarak bu bulguları desteklemiştir. Bu doğrultuda, araştırmamızın bulguları küresel literatürle uyumlu olarak, cinsiyetin öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarının erken dönemindeki öz yeterlik algılarında belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir.

Öte yandan bazı araştırmalar, henüz uygulamaya çıkmamış erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alt boyutunda daha yüksek puan alabileceğini göstermiştir (Sarıbayraktar, 2018). Ancak bu farkların, mentörlük ve geri bildirim içeren deneyimlerden sonra istatistiksel anlamlılığını yitirdiği gözlemlenmiştir (Klassen ve Chiu, 2010). Dolayısıyla, başlangıçtaki cinsiyete dayalı özgüven farklılıkları uygulama derslerinin sağladığı eşit

deneyim ve geri bildirim ortamında dengelenmektedir. Bu durum araştırmamızda farkın hem küçük hem de anlamlılık eşiğinin altında kalmasıyla tutarlıdır.

Öğretmenlik uygulaması dersini almamış öğretmen adaylarında öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmaması, program tasarımcıları açısından iki önemli çıkarım sunmaktadır. İlk olarak, mesleki öz yeterlik gelişiminin erken evrede cinsiyetten çok pedagojik içerik bilgisi, akademik başarı ve sosyal destek gibi değişkenlere duyarlı olduğu görülmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). İkinci olarak, uygulama öncesi süreçte kadın ve erkek adaylara eşit gözlem, mikro öğretim ve akran öğretimi fırsatlarının sağlanması, mezuniyete kadar devam eden öz yeterlik artışını destekleyecektir. Eğitim fakültelerinde cinsiyet odaklı ayrıştırıcı müdahaleler yerine, tüm adayların güçlü ustalık deneyimleri edinebileceği yapılandırılmış saha etkinlikleri planlanmalı; mentör geri bildirimleri, öz değerlendirme ve yansıtıcı günlüklerle desteklenen bütüncül bir yaklaşım izlenmelidir. Böylece mezuniyette cinsiyet farkı olmaksızın yüksek öz yeterlik düzeyine sahip öğretmenler yetiştirilebilir.

Genel olarak, araştırma bulguları öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını; uygulama sürecinin niteliği ve süresinin ise bu gelişimi anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir. Uygulama sürecine katılan öğretmen adaylarının, sınıf ortamında etkin rol alarak pedagojik becerilerini geliştirdikleri, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusunda özgüven kazandıkları anlaşılmaktadır. Araştırma, öğretmenlik uygulaması derslerinin niteliğinin artırılmasının, adayların mezuniyet sonrası daha hazır, öz yeterliği gelişmiş bireyler olarak mesleğe başlamalarına katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlik uygulaması derslerinin programın erken sınıflarına dâhil edilmesi, öz yeterlik gelişimini yalnızca son yıllarını sınırlamayıp dört yıllık sürece yayarak daha dengeli ve kalıcı bir mesleki gelişim sağlayacaktır.

5.1.6 Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde yer alan öğretmen yetiştirme programlarında uygulama temelli derslerin kapsamı ve süresi artırılmalıdır. Özellikle 4. sınıfta yapılan öğretmenlik uygulamasının daha erken sınıf düzeylerine yayılması, adayların sahaya daha donanımlı ve yüksek öz yeterlik inancıyla hazırlanmalarına katkı sağlayacaktır. Bu amaçla, 2 ve 3.

sınıf düzeylerinde gözlem temelli ders deneyimlerine daha fazla yer verilmesi, öğretmen adaylarının sınıf ortamını daha erken dönemde tanımalarına olanak tanıyacaktır.

Uygulama sürecinde görev alan mentör öğretmenlerin niteliği de büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının olumlu öz yeterlik algısı geliştirebilmesi için uygulama öğretmenleri bilinçli olarak seçilmeli, bu öğretmenlere mentörlük eğitimi verilmelidir. Yapılandırılmış gözlem formları, yansıtıcı günlükler ve düzenli geri bildirim oturumlarıyla desteklenen bir uygulama süreci, öğretmen adaylarının hem öğretim becerilerini hem de mesleki özgüvenlerini güçlendirecektir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak anlamlı bir fark bulunmaması olumlu bir durum olmakla birlikte, bu dengeyi koruyabilmek için eğitim ortamlarında fırsat eşitliğine dayalı uygulamaların sürdürülmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla cinsiyete dayalı değil, bireysel farklılıklara dayalı destekleyici stratejiler geliştirilmelidir. Özellikle düşük öz yeterlik algısı düşün olan öğretmen adayları için bireyselleştirilmiş rehberlik ve destek mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir.

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarıyla sınırlıdır. Gelecekte farklı branşlarda yapılacak benzer çalışmalar, öğretmenlik uygulaması dersinin tüm öğretmenlik alanlarındaki etkisini daha kapsamlı biçimde ortaya koyacaktır. Ayrıca boylamsal çalışmalarla öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının zaman içindeki değişimi izlenerek öğretmen yetiştirme sürecine daha derinlikli katkılar sağlanabilir.

Bunlara ek olarak, uygulama dersine katılan öğretmen adaylarının, görevdeki öğretmenlerle benzer düzeyde öz yeterlik puanlarına ulaşabilmesi, bu sürecin yalnızca teknik yeterlik kazandıracak şekilde değil, aynı zamanda mesleki kimlik gelişimini destekleyecek biçimde zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarına uygulama sürecinde yalnızca ders anlatımı değil; sınıf yönetimi, öğrenci etkileşimi, veli görüşmeleri ve okul kültürüne adaptasyon gibi çok yönlü deneyimler kazandıracak uygulama alanları sunulmalıdır. Böylece öz yeterlik gelişimi daha bütüncül ve gerçekçi bir zemin üzerinde ilerleyebilir.

Ayrıca, öğretmenlik uygulaması dersine katılımın istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığı bazı gruplarda dahi, öz yeterlik ortalamalarının yüksek olması, bu dersin etki gücünü pratikte ortaya koymaktadır. Bu durum, uygulamanın yalnızca varlığıyla değil, nasıl yapılandırıldığıyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle eğitim

programı tasarımcıları; gözlem, uygulama, değerlendirme ve geribildirim döngüsünü içeren sistematik bir uygulama modeli geliştirmeli ve bunu standart hâle getirmelidir.

Son olarak, öğretmen adaylarının öz yeterlik gelişimini desteklemek amacıyla, uygulama süreci boyunca adaylardan periyodik öz değerlendirme raporları ve mesleki yansıtma günlükleri alınarak, onların kendi gelişimlerini fark etmeleri ve bu farkındalığı pekiştirmeleri sağlanabilir. Bu yöntem, sadece nicel kazanımları değil, adayların duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini de izleme olanağı sağlayacaktır.



KAYNAKLAR

- Akbaba-Altun, S. (2014). *Öğretmen eğitimi programlarında okul deneyimi uygulamaları ve etkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akgün, M., & Özgür, H. (2014). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları ile rehber öğretmen desteği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1835-1850.
- Aktan, C. C., & Yay, S. (2023). Liyakat & meritokrasi. Sentez Yayıncılık. Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi* (17. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altarawneh, A. F., & Alkhazaleh, M. (2023). *School-based practicum and pre-service teachers' self-efficacy: Impact and challenges*. *International Journal of Education and Practice*, 11(2), 308–319.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93–102.
- Arslan, Ş. (2019). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilik inancı kaynakları ve öz yeterlilik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Tez Merkezi.
- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının analizi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 153–167. <https://doi.org/10.29029/busbed.434926>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, Albert.2006. Guide For Constructing Efficacy Scales. Ed: Frank Parajes, Timothy Urdan, USA: Information Age Publishing.
- Banks, J. A. (2017). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Başdal, M. (2021). *Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretim motivasyonları arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Tez Merkezi.
- Bowker, A., Gadbois, S., & Cornock, B. (2003). Sports participation and self-esteem: Variations as a function of gender and gender role orientation. *Sex Roles*, 49(1), 47–58.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2010). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Calkins, L., Yoder, P. J., & Wiens, P. (2021). *Renewed Purposes for Social Studies Teacher Preparation: An Analysis of Teacher Self-Efficacy and Initial Teacher Education*. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(2), 54–77.
- Cantrell, P., Young, S., & Moore, A. (2003). The effects of teacher education on elementary and secondary preservice teachers' efficacy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 30(3), 141-150.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: Predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37(4), 751–763.
- Cebeci Emre, Ş. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tez Merkezi.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64.
- Cinpolat, E., Alıncak, F., & Abakay, U. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1–10.
- Collins, D. L. (2021). The Impact Of Student-Centered Coaching On Teacher Self-Efficacy: An Exploratory Case Study.
- Çakar, N. (2024). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile gerçeklik şoku beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Fırat Üniversitesi Tez Merkezi.
- Çakır, Ö., Kan, A., & Sünbül, A. M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 91–98.
- Çapa Aydın, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki yeterlik inançları ve mesleğe yönelme nedenlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151–168.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C., Sammons, P., & Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: From integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330–342.
- Demirel, F., & Akkoyunlu, B. (2017). The impact of school experience course on pre-service information technology teachers' self-efficacy perceptions. *Education and Science*, 42(189), 205-223.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Depping, D., Ehmke, T., Besser, M., & Leiß, D. (2024). *How Does Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Relate to the Fulfilment of Basic Psychological Needs During Teaching Practicum?* *Education Sciences*, 14(12), 1312.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). Macmillan.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Glencoe: The Free Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Egyed, C. J., & Short, R. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience, and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
<https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Erden, M., & Erden, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 14–23.

- Eroğlu, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Adnan Menderes Üniversitesi Tez Merkezi
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 408–430.
- Gedük, S. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmeni eğitiminde öğretmenlik uygulaması: Paydaşların deneyimleri ve önerileri* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tez Merkezi.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 Update (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system (SSIS) rating scales manual*. Pearson Assessments.
- Güven, İ. (2011). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme. In A. Tanrıöğen (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (pp. 183–204). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hernandez, J. C. (2020). *Examining Preservice Teachers' Self-Efficacy Development throughout Teacher Education*. (Yüksek Lisans Tezi). Lindenwood University.

- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Kaçar, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Fırat Üniversitesi Tez Merkezi.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34–40.
- Kalaycı, Ş., SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 1.bs., Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2005.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1992). Öğretmenlik mesleğine giriş. Anı Yayıncılık.
- Kaya, A. (2008). Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaymak, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süreçlerinin mentorluk yoluyla desteklenmesi* [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Akdeniz Üniversitesi Tez Merkezi.
- Kelleci, A. (2022). *Aday öğretmenlere yönelik düzenlenen bir e-mentorluk programının etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Trabzon Üniversitesi Tez Merkezi.
- Khusniyah, N. L., & Hakim, A. R. (2023). *Pre-service primary school teachers' self-efficacy for teaching social studies*. *Issues in Educational Research*, 33(1), 1–17.
- Kılıç, A., & Altunay, E. (2014). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 291–298.
- Kılıç, A., & Çakmak, M. (2008). The effect of teaching practice on student teachers' self-efficacy. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-650.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., & Betts, S. M. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Koç, E., & Yıldız, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 93-113.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. (2000). Sosyal Bilimler için İstatistiğe Giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2000). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Harvard University Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher's self-efficacy and its relation with teacher burnout and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 102, 101593.

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., & Xu, J. (2023). Inclusive education in China: Teachers' self-efficacy and attitudes. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 382–398. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862400>
- Marschall, G. (2022). The role of teacher identity in teacher self-efficacy development: the case of Katie. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(6), 725-747. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09528-1>
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., & Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a manual for use. Sydney: *Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre*.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
- McAuley, E., & Blissmer, B. (2000). Self-efficacy determinants and consequences of physical activity. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 28(2), 85–88.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4-7. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? *A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators*. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429–443.
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Ó'Murchú, F., Hall, K., ... & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year?. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103042.

- Monte-Sano, C. (2008). Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1045–1079.
- NCSS (National Council for the Social Studies). (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. Washington, D.C.: NCSS.
- Özcan, M., & Korkmaz, Ö. (2019). Öğretmen yeterlikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 19(4), 1234–1252.
- Özdamar K. Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1. 4. Baskı. Eskişehir: Kaan Kitabevi, 2002.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerüstü bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 1–28). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pamukoğlu, İ. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı (Balıkesir Üniversitesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Balıkesir Üniversitesi Tez Merkezi.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191–218.
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Raustorp, A., Mattsson, E., Svensson, K., & Ståhle, A. (2005). Physical activity, self-perception and body image among Swedish adolescents with reference to age and gender. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 15(5), 257–266.
- Recepoglu, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Kastamonu Üniversitesi Tez Merkezi.

- Sağır, M., Bilen, K., & Ercan, O. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının özyeterlik ve sınıfta ders anlatımlarına ilişkin algılarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1–14.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predicting prospective teachers' use of technology. *Computers & Education*, 54(1), 103–112.
- Sarıbayraktar, U. K. (2018). Teacher candidates' self-efficacy beliefs in terms of gender and program year. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(2), 45-60.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 34–54). New York: Routledge.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge.
- Sezgin Kanık, Ü. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Tez Merkezi.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2022). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: Revisiting the TEIP scale. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 522–537. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752820>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. G. Can (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s. 1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınevi.

- Şahin, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 349-378.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tatlıeşme, S. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Gazi Üniversitesi Tez Merkezi.
- Temel, A. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyinin öğrenci koçluk becerileri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Tez Merkezi.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Türk Eğitim Derneği [TED]. (2009). Öğretmen yeterlikleri ve öğretmen yetiştirme. Ankara: TED Yayınları.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinstein, C. S., Romano, M. E., & Mignano, A. J. (2011). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.

- global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179–190.
- Welk, G. J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51(1), 5–23.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2007). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Genişletilmiş II. Baskı, Ankara, Detay Yayıncılık.
- Yıldız, N. İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Tez Merkezi.
- Yılmaz, H., & Huyugüzel Cavaş, P. (2008). The effect of teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 45-54.
- YÖK (2024) <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10192>. Erişim tarihi, 21.05.2024, Saat: 15.37
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 17, 98-128.
- Zhou, X., Shu, L., Xu, Z., & Padrón, Y. (2023). The effect of professional development on in-service STEM teachers' self-efficacy: A meta-analysis of experimental studies. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 37.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.



EKLER

EK-1: Ölçek Kullanım İzni



EK-2: Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ		yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20.	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK-2(Devam): Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

DIRECTIONS

Developers: Yeşim Çapa Aydın, Jale Çakıroğlu, & Hilal Sarıkaya

Contact information:
Yeşim Çapa Aydın, Ph.D.
Middle East Technical University
Faculty of Education
06531 Ankara TURKEY

Reference: Capa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (in press). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*.

Construct Validity:

One of the aim was to provide evidence for the construct validity of the three-factor subscale scores through the use of confirmatory factor analysis and Rasch measurement. The participants in this study were 628 preservice teachers from six different universities located in four major cities in Turkey.

Based on Confirmatory Factor Analysis (CFA)

CFA based on efficacy data for 628 preservice teachers was conducted to model a three factor solution, as suggested by Tschannen-Moran and Hoy (2001). Three subscales of the instrument (Efficacy Student Engagement - SE, Efficacy for Instructional Strategies - IS, and Efficacy for Classroom Management - CM) were allowed to correlate to each other. The AMOS output provided a number of goodness of fit statistics to evaluate the fit between the hypothesized model and the data.

The TLI and CFI of .99 indicated a perfect fit of the oblique three-factor model to the efficacy data, as values higher than .95 indicate a good fit (Arbuckle & Wothke, 1999). Browne and Cudeck (1993) reported that the RMSEA of about .05 indicates a close fit of the model and of .08 represents reasonable error of approximation. With our sample, RMSEA was found to be .065 with a 90% confidence interval of .061-.070, indicating a mediocre fit. It must be noted that all parameters were found to be significant, indicating a significant contribution of each item to the corresponding subscale. These findings provided a single piece of evidence for the construct validity of the TTSES scores with this sample of Turkish preservice teachers.

Based on Rasch Analysis

The Rasch rating scale model (Wright & Masters, 1982) was used to provide estimates of person and item scores for the used efficacy scale. This analysis was performed via *Facets* program (Linacre, 1999). Person reliability indices were .82 for SE, .84 for IS, and .84 for CM, which are very close to the Cronbach alpha estimates. The person reliability indices were .99, .98, .98 for SE, IS, and CM respectively, indicating that the student teacher efficacy estimates were well dispersed. Overall, Rasch analysis with acceptable model fit, high reliability estimates, and the presence of few unexpected responses helped verify that the items in each subscale are working together to define a recognizable and meaningful variable.

Reliability:

The coefficient alpha values for the Turkish preservice teachers were .82 for SE, .86 for IS, and .84 for CM. For the whole scale, the reliability of efficacy scores was .93. All items were contributing to the reliability with high item-total correlations.

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet:

Kadın () Erkek ()

Mezun Olunan Lise Türü:

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ()

Çok Programlı Anadolu Lisesi ()

Anadolu Lisesi ()

Sosyal Bilimler Lisesi ()

Fen Lisesi ()

İmam Hatip Lisesi ()

Güzel Sanatlar Lisesi ()

Açık Öğretim Lisesi ()

Diğer (Belirtiniz)

Öğretmenlik Uygulaması Ders Durumu:

Öğretmenlik Uygulaması Dersini Henüz Almamış Öğretmen Adayı () Sınıf Düzeyi 1 ()
Sınıf Düzeyi 2 ()
Sınıf Düzeyi 3 ()

Öğretmenlik Uygulaması Dersini Alan Öğretmen Adayı () Sınıf Düzeyi 4 ()

Milli Eğitim Bakanlığı'nda Çalışan Öğretmen () Mezun Olunan Bölüm: Tarih ()
Coğrafya ()
Sosyal Bilgiler ()
Diğer (Belirtiniz)

GÖNÜLLÜ OLUR BEYANI

Sizi bilimsel danışmanlığını Doç. Dr. Cihan KARA'nın yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Hilal ŞENTÜRK tarafından yürütülen “Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi” başlıklı bilimsel çalışmaya davet ediyoruz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahip bulunmaktasınız. Bu çalışmaya katılımınız için sizden herhangi bir ücret istenmeyeceği gibi size herhangi bir ödeme de yapılmayacaktır. Çalışma sürecinde sizden elde edilecek her türlü bilgi ve/veya veri sadece bu çalışma kapsamında bilimsel araştırma amacı ile kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu gereğince gizli tutulacaktır.

EK-5: Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “ Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi” adıyla, Hilal ŞENTÜRK tarafından tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı’nda kadrolu olarak görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve eğitim fakültelerinin 4. sınıflarında *Öğretmenlik Meslek Uygulamaları* dersini almakta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve adı geçen dersi henüz almayan diğer sınıflardaki (1., 2. ve 3. Sınıflar) öğretmen adaylarının *Öz Yeterlik Alguları*’yla iş bu dersi almaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. İş bu araştırmanın bulgu ve neticelerinin hem uygulayıcı eğitimcilere hem de teorik ve akademik olarak ilgili sahada çalışan eğitim bilimcilerle veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Artvin, Rize, Elazığ, Malatya, Hatay il ve ilçe merkezlerindeki ortaokullar.

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Görüşme

O Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece çalışmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Hilal ŞENTÜRK

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

Hilal ŞENTÜRK_Son benzerlik Sonuç Raporu

ORJİNALLIK RAPORU

% 14	% 11	% 11	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	Submitted to Artvin Āoruh Āniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	abis-files.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	www.artvin.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	openaccess.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
7	www.ijese.net İnternet Kaynağı	<% 1
8	Teke, Aziz. "Oğretmen adaylarının eğitim amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz - yeterlik algıları", Bursa Uludağ University (Turkey), 2021 Yayın	<% 1

ETİK KURUL İZİN YAZISI

Etik Kurul Karar Yazısı



T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-19227540-302.08.01-138967
Konu : Kurul Kararı (Cihan KARA ve Hilal
ŞENTURK)

13.06.2024

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 23.05.2024 tarihli ve 136382 sayılı yazınız

Enstitümüz Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans 221628002 numaralı Hilal ŞENTÜRK'ün "*Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi*" başlıklı çalışması Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 11 Haziran 2024 tarihinde yapmış olduğu toplantısında incelenmiş olup, oybirliği ile etik açıdan uygun bulunduğu bildirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ
Enstitü Müdürü

Ek:Kurul Karar Yazısı (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSU4C60892* Pin Kodu : 19712

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/artvin-coruh-universitesi-ebys>

Adres: Seyitler Yerleşkesi 08000 ARTVİN
Telefon: 0 466 2151030 Faks: 0 466 2151031
e-Posta: lee@artvin.edu.tr Web: <http://fbs.artvin.edu.tr/>
Kep Adresi: artvincoruhuni@hs01.kep.tr

Bilgi için: İbrahim Edibali ATALAY

Unvanı: Öğretim Görevlisi

Tel No: 1707



Etik Kurul Karar Yazısı (Devam)

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.06.2024-138752



T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu



Sayı : E-18457941-050.99-138752
Konu : Kurul Kararı (Cihan KARA ve Hilal
ŞENTÜRK)

12.06.2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.05.2024 tarihli ve E-136422 sayılı yazınız.

Kurulumuzun 13 Mayıs 2024 tarihli toplantısında incelenerek "Başvuruda Düzeltme Yapılması" yönünde karar alınan ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra süresi içinde tekrar başvurusu yapılan Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Cihan KARA'nın tez danışmanlığını yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Hilal ŞENTÜRK'e ait "*Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi*" başlıklı çalışmaları Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 11 Haziran 2024 tarihinde yapmış olduğu toplantısında incelenmiş olup, çalışma bilim ve araştırma etiği açısından oybirliği ile uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

Prof. Dr. Atakan ÖZTÜRK
Kurul Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

ATAKAN ÖZTÜRK (Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu - Kurul Başkanı) 12.06.2024 17:30

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSU4CKVY6Z* Pin Kodu : 27203

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/artvin-coruh-universitesi-ebys>

Telefon: +90 466 215 10 00

e-Posta: artvincoruh@artvin.edu.tr Web: <http://www.artvin.edu.tr/>

Keş Adresi: artvincoruhumi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Necmiye MAZLUM

Unvanı: Sekreter



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

KURUM İZNİ YAZILARI

Fırat Üniversitesi Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.07.2024-141906



T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-19227540-302.08.01-141906
Konu : Uygulama İzni (Hilal ŞENTÜRK)

12.07.2024

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 03.07.2024 tarihli ve 140398 sayılı yazınız

Enstitümüz Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı 221628002 numaralı öğrencisi Hilal ŞENTÜRK'ün, "*Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi*" başlıklı tez çalışmasının, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilere uygulanması talebinin gönüllülük esas çerçevesinde uygun bulunduğu bildirilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ
Enstitü Müdürü

Ek:Fırat Üniversitesi Rektörlüğünün Yazısı (1 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

MUSTAFA ÇAĞATAY KORKMAZ (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü - Enstitü Müdürü) 12.07.2024 11:17

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSC4CJLPA3* Pin Kodu : 10362
Adres: Seyrithar Yerleşkesi 08000 ARTVİN
Telefon: 0 466 2151030 Faks: 0 466 2151031
e-Posta: lee@artvin.edu.tr Web: http://f.ee.artvin.edu.tr/
Kep Adresi: artvincoruhuni@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.tuzkiye.gov.tr/artvin-coruh-universitesi-ebys>

Bilgi için: Dilek ÇAKIL
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1705



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Fırat Üniversitesi Araştırma İzni (Devam)

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.07.2024-141906
AÜÜ Genel Evrak Tarih ve Sayısı: 10.07.2024-141775



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : E-80802877-044-502921
Konu : Uygulama İzni (Hilal ŞENTÜRK)

10.07.2024

ARTVIN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 03.07.2024 tarihli ve E-19227540-302.08.01-140550 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı 221628002 numaralı öğrencisi Hilal ŞENTÜRK'ün, "Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi" başlıklı tez çalışmasının, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilere uygulanması talebi gönüllülük esası çerçevesinde uygun görülmüş olup, konuya ilişkin gerekli duyuru yapılmıştır.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Soner ÖZGEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Mevcut Elektronik İmzalar

MUSTAFA ÇAĞATAY KORKMAZ (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü - Enstitü Müdürü) 12.07.2024 11:17

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BSU89UFT79 Pin Kodu: 33462 Belge Takip Adresi: <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5392&eD=BSU89UFT79&eS=502921>
Adres: Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIG/TURKIYE Bilgi için: Damla DEMİR
Telefon: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 (424) 0 Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Elektronik Ağ: <http://www.firat.edu.tr>

Tel No: 0424 237 00 00 (Dahili No: 8165)



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Araştırma İzni



T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-19227540-302.08.01-142945
Konu : Uygulama İzni (Hilal ŞENTÜRK)

23.07.2024

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 03.07.2024 tarihli ve 140398 sayılı yazınız

Enstitümüz Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı 221628002 numaralı öğrencisi Hilal ŞENTÜRK'ün, "*Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi*" başlıklı araştırma izin talebi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde uygulanması gönüllülük esasına göre uygun görüldüğü bildirilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ
Enstitü Müdürü

Ek: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinin yazısı (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSM40KEKSZ* Pin Kodu : 12672

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/artvin-coruh-universitesi-ebys>

Adres: Seyitler Yerleşkesi 08000 ARTVİN
Telefon: 0 466 2151030 Faks: 0 466 2151031
e-Posta: lee@artvin.edu.tr Web: <http://fbs.artvin.edu.tr/>
Kep Adresi: artvincoruhuni@hs01.kep.tr

Bilgi için: Dilek ÇAKIL
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1705



Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Araştırma İzni (Devam)

AÇÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 23.07.2024-142862



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : E-39281331-044-401907
Konu : Anket İzni (Hilal ŞENTÜRK)

23.07.2024

ARTVIN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 08.07.2024 tarihli ve E-12475423-605-140982 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bahsi geçen "Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi" başlıklı anket çalışmasının Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesinde uygulanması gönüllülük esasına göre uygun görülmüştür.

Bilgilerini arz ederim.

Prof. Dr. Veysel EREN
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BS5Z1LD0M1 Pin Kodu: 37642
Adres: Tayfur Sökmen Kampüsü Antakya / HATAY
Telefon: 03262213317 Faks: 03262213320
e-Posta: rektorlukyazisleri@mku.edu.tr Web: www.mku.edu.tr
Kep Adresi: mku@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mku-sbya>

Bilgi için: Selda DÖNMEZ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 10010



İnönü Üniversitesi Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.07.2024-141918



T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-19227540-302.08.01-141918
Konu : Uygulama İzni (Hilal ŞENTÜRK)

12.07.2024

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 03.07.2024 tarihli ve 140398 sayılı yazınız

Enstitümüz Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı 221628002 numaralı öğrencisi Hilal ŞENTÜRK'ün, "*Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi*" başlıklı tez çalışmasının, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilere uygulanması talebinin gönüllülük esası çerçevesinde uygun bulunduğu bildirilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ
Enstitü Müdürü

Ek: İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün Yazısı (2 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

MUSTAFA ÇAĞATAY KORKMAZ (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü - Enstitü Müdürü) 12.07.2024 14:30

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSC4CJ05K3* Pin Kodu : 94732

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/artvin-coruh-universitesi-ebys>

Adres: Seyitler Yerleşkesi 08000 ARTVİN
Telefon: 0 466 2151030 Faks: 0 466 2151031
e-Posta: lee@artvin.edu.tr Web: <http://fbo.artvin.edu.tr/>
Kep Adresi: artvincoruhuni@hs01.kep.tr

Bilgi için: Dilek ÇAKIL
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1705



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

İnönü Üniversitesi Araştırma İzni (Devam)

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.07.2024-141894
Evrak Tarih ve Sayısı: 10/07/2024-461603



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :E-92512750-605-461603
Konu :Uygulama İzni (Öğrc. Hilal ŞENTÜRK)

10/07/2024

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 08/07/2024 tarihli ve E.460591 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği, Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hilal ŞENTÜRK'ün, "Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi" konulu tez çalışmasını Fakültemizde uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Süleyman Nihat ŞAD
Dekan

Mevcut Elektronik İmzalar

MUSTAFA ÇAĞATAY KORKMAZ (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü - Enstitü Müdürü) 12.07.2024 14:30

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSMAZF4ZAN Pin Kodu :69982

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BSMAZF4ZAN&eS=461603>

Adres: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi A Blok Merkez Kampüsü/44280 Malatya
Telefon: 0 422 3774188- 0 422 3774242 Faks: 0 422 3410042
e-Posta: egitim_dekanlik@inonu.edu.tr Web: <http://www.inonu.edu.tr/egitim>
Kep Adresi: inonuniversitesi@hs03.kep.tr

Bilgi için: Başra Cesrol
Unvanı: Memur



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

İnönü Üniversitesi Araştırma İzni (Devam)

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.07.2024-141894
AYÜ Çeşitli Evrak Tarih ve Sayısı: 11.07.2024-141894



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :E-50235129-605--462015
Konu :Uygulama İzni Hk. (Hilal ŞENTÜRK)

11/07/2024

ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Çayağzı Mah. Kazım Karabekir Cad. No: 2/1 08000 MERKEZ/ARTVİN

İlgi : 08/07/2024 tarihli ve 140982 sayılı yazınız,

İlgi yazınız gereği, Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hilal ŞENTÜRK'ün, "Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulama isteği uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. İbrahim TÜRKMEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı V.

Ek:Cevabi yazı.

Mevcut Elektronik İmzalar

MUSTAFA ÇAĞATAY KORKMAZ (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü - Enstitü Müdürü) 12.07.2024 14:30

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSRAZIV0E9 Pın Kodu :58652

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BSRAZIV0E9&eS=462015>

Adres:İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi
Telefon:04223773090 Faks:04223410053
e-Posta:ogrenci@inonu.edu.tr Web:http://www.inonu.edu.tr/ogrencidb
Kep Adresi:inonuniversitesi@hs03.kep.tr

Bilgi için: Ayşe Gökdemir
Unvanı: Memur
Tel No: (0422) 3773040



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri



T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-19227540-302.08.01-142631
Konu : Uygulama İzni (Hilal ŞENTÜRK)

22.07.2024

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 03.07.2024 tarihli ve 140398 sayılı yazınız

Enstitümüz Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı 221628002 numaralı öğrencisi Hilal ŞENTÜRK'ün, "*Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi*" başlıklı araştırma izin talebi, araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazı ekinde yer alan mühürlü formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ
Enstitü Müdürü

Ek: Milli Eğitim Bakanlığının yazısı (5 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSE404C183* Pin Kodu : 40412

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/artvin-coruh-universitesi-ebys>

Adres: Seyitler Yerleşkesi 08000 ARTVİN
Telefon: 0 466 2151030 Faks: 0 466 2151031
e-Posta: lee@artvin.edu.tr Web: <http://fbs.artvin.edu.tr/>
Kep Adresi: artvincoruhmi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Dilek ÇAKIL
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1705



Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri (Devam)

AÇÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 18.07.2024-142422



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü



Ek-1

Sayı : E-70297673-605-110509780

17.07.2024

Konu : Uygulama İzni Hk. (Hilal ŞENTÜRK)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) 08.07.2024 tarihli ve 12475423-605.001.001-E.140978 sayılı yazınız.

b) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 14.06.2024 tarihli ve 2024/41 sayılı Genelgesi.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hilal ŞENTÜRK'ün, "Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi" araştırma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazısı ve ekleri Genel Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen yer alan mühürlü formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŞCI

Bakan a.

Genel Müdür V.

Ek: Mühürlü formlar (4 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğüne

Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğüne

Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne

Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğüne

Artvin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 744D7330-9DAD-438D-9090-6292F5C69C16

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Kep Adresi: meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Seval Duygu
KAHRAMAN
Öğretmen



Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri (Devam)

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2024-140398

EK 7. Gönüllü Olur Beyan Formu

Ek-1

GÖNÜLLÜ OLUR BEYANI

Sizi bilimsel danışmanlığımı Doç. Dr. Cihan KARA'nın yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Hilal ŞENTÜRK tarafından yürütülen "Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi" başlıklı bilimsel çalışmaya davet ediyoruz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmaktan çıkma hakkına sahip bulunmaktasınız. Bu çalışmaya katılımınız için sizden herhangi bir ücret istenmeyeceği gibi size herhangi bir ödeme de yapılmayacaktır. Çalışma sürecinde sizden elde edilecek her türlü bilgi ve/veya veri sadece bu çalışma kapsamında bilimsel araştırma amacı ile kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu gereğince gizli tutulacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri (Devam)

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2024-140398

Ek-1

EK 5. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi" adıyla, Hilal ŞENTÜRK tarafından tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nda kadrolu olarak görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve eğitimci iakültelerinin 4. sınıflarında *Öğretmenlik Meslek Uygulamaları* dersini almakta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve adı geçen dersi henüz almayan diğer sınıflardaki (1., 2. ve 3. Sınıflar) öğretmen adaylarının *Öz Yeterlik Algıları*'yla iş bu dersi almaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. İş bu araştırmanın bulgu ve neticelerinin hem uygulayıcı eğitimcilere hem de teorik ve akademik olarak ilgili sahada çalışan eğitim bilimcilerle veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Artvin, Rize, Elazığ, Malatya, Hatay il ve ilçe merkezlerindeki ortaokullar.

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Görüşme

O Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Hilal ŞENTÜRK

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2024-140398

Ek-1

Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin ailetiel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri (Devam)

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2024-140398

Ek-1

ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİNE

01/07/2024

BAŞVURU NO	202407012645462424
ÜNİVERSİTE ADI	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
BÖLÜM ADI	Sosyal Bilgiler Eğitirici Ana Bilim Dalı
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	ARTVİN RİZE ELAZIĞ MALATYA HATAY
KURUM TÜRLERİ	Resmi Ortaokul,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres:ÇAYAĞZI MAH. CEVİZLİ SK. NO: 1A- Telefon: Eposta:

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Kabul Kabul Formu
Veri toplama araçları

İmza

İl Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri



T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-19227540-302.08.01-143111
Konu : Uygulama İzni (Hilal ŞENTÜRK)

24.07.2024

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 03.07.2024 tarihli ve 140398 sayılı yazınız

Enstitümüz Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı 221628002 numaralı öğrencisi Hilal ŞENTÜRK'ün, "*Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi*" başlıklı araştırma izin talebi, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi/özel Anaokul, İlkokul ve Ortaokullardaki görevli öğretmenlerin katılımıyla planlanan ve uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılarak uygulanması kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre anket çalışmasının yapılması ve uygulanan anket çalışmasının Müdürlüğümüzce muhafaza edilmesi gerektiği bildirilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ
Enstitü Müdürü

Ek: İl Milli Eğitim Müdürlüğünün yazısı (5 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSA40LVHJZ* Pin Kodu : 78892

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/artvin-coruh-universitesi-ebys>

Adres: Seyitler Yerleşkesi 08000 ARTVİN
Telefon: 0 466 2151030 Faks: 0 466 2151031
e-Posta: lee@artvin.edu.tr Web: <http://fbe.artvin.edu.tr/>
Kep Adresi: artvincoruhuni@hs01.kep.tr

Bilgi için: Dilek ÇAKIL
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1705



İl Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri (Devam)

AÇÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 22.07.2024-142710



T.C.
ARTVİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Ek-1

19.07.2024

Sayı : E-79143383-605-110586714
Konu : Araştırma Uygulama İzni (Hilal
ŞENTÜRK)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı)'nın 17.07.2024 tarihli ve E-70297673-605-110509780 sayılı yazısı.

Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hilal ŞENTÜRK'ün, "Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi" araştırmaizin talebi İlgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup yazı ve ekleri Ek'te gönderilmiştir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel Anaokul, İlkokul ve Ortaokullardaki görevli öğretmenlerin katılımıyla planlanan ve uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılarak uygulanması kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre anket çalışmasının yapılması ve uygulanan anket çalışmasının Müdürlüğünüzde muhafaza edilmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.

Fahri ACAR
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek: Mühürlü Formlar (4 Sayfa)

Dağıtım:

Artvin İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine
Artvin Merkez Anaokullarına
Artvin Merkez İlkokullara
Artvin Merkez Ortaokullara
Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 21656B74-37F4-42C3-9BF7-4FA1123C934E
MERKEZ / ARTVİN
Kep Adresi: meh@hs01.kep.tr

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için:Malik YILDIRIM
Veri Hazırlama ve Kontrol
İşletmeni
Telefon No:(466) 280 98 01



İl Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri (Devam)

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2024-140398

EK 7. Gönüllü Olur Beyan Formu

Ek-1

GÖNÜLLÜ OLUR BEYANI

Ek-2

Sizi bilimsel danışmanlığını Doç. Dr. Cihân KARA'nın yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Hilal ŞENTÜRK tarafından yürütülen "Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi" başlıklı bilimsel çalışmaya davet ediyoruz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmaktan çıkma hakkına sahip bulunmaktasınız. Bu çalışmaya katılımınız için sizden herhangi bir ücret istenmeyeceği gibi size herhangi bir ödeme de yapılmayacaktır. Çalışma sürecinde sizden elde edilecek her türlü bilgi ve/veya veri sadece bu çalışma kapsamında bilimsel araştırma amacı ile kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu gereğince gizli tutulacaktır.

İl Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri (Devam)

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2024-140398

Ek-1

EK 5. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi" adıyla, Hilal ŞENTÜRK tarafından tarihleri arasında yapılacak bir araştırmaya uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nda kadrolu olarak görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve eğitici fakültelerinin 4. sınıflarında *Öğretmenlik Meslek Uygulamaları* dersini almakta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve adı geçen dersi henüz almayan diğer sınıflardaki (1., 2. ve 3. Sınıflar) öğretmen adaylarının *Öz Yeterlik Algıları*'yla iş bu dersi almaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. İş bu araştırmanın bulgu ve neticelerinin hem uygulayıcı eğitimcilere hem de teorik ve akademik olarak ilgili sahada çalışan eğitim bilimcilerle veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Artvin, Rize, Elazığ, Malatya, Hatay il ve ilçe merkezlerindeki ortaokullar.

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Görüşme

O Gözlem

O

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Hilal ŞENTÜRK

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2024-140398

Ek-1

Turkish version of the 'Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin "leştirel" düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

İl Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri (Devam)

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2024-140398

Ek-1

ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİNE

01/07/2024

BAŞVURU NO	202407012645462424
ÜNİVERSİTE ADI	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
BÖLÜM ADI	Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	Öğretmenlik Meslek Uygulamalarının Görevdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algısıyla Olan İlişkisi
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	ARTVİN RİZE ELAZIĞ MALATYA HATAY
KURUM TÜRLERİ	Resmî Ortaokul,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres:ÇAYAĞZI MAH. CEVİZLİ SK. NO: 1A- Telefon: Eposta:

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Katılım Kabul Formu
Veri toplama araçları

İmza