



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK
DÜZEYLERİ İLE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze KUTLUHAN

DANIŞMAN: Doç. Dr. Burak AYÇİÇEK

TOKAT-2024

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Burak AYÇİÇEK danışmanlığında hazırlamış olduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

11/10/2024

Gamze KUTLUHAN

TEŞEKKÜR

Çalışmamın ortaya çıkmasında önemli katkılar sağlayan, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Burak AYÇİÇEK’e, tez savunmama katılarak önerilerini ve kıymetli fikirlerini paylaşan Doç. Dr. Veda YAR YILDIRIM’a ve Dr. Öğr. Üyesi Dilara ÇAYCI KARAKÖSE’ye çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen kıymetli aileme, bu süreçte beni motive eden, cesaretlendiren, varlığını her daim yanımda hissettiğim değerli eşime ve gösterdikleri sabırdan dolayı sevgili çocuklarım Kerem ve Erdem’e çok teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Gamze KUTLUHAN

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Kutluhan, Gamze

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Burak Ayçiçek

Ekim 2024, xi + 100 sayfa

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Tokat ili ve ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan 352 kadın ve 32 erkek olmak üzere toplam 384 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama sürecinde “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz sürecinde Bağımsız Örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yaş, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($p<.05$), buna karşılık cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($p<.05$), buna karşılık cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Bunun yanında öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Araştırmadan elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi öğretmenliği, öğretmen öz yeterliği, teknolojik pedagojik alan bilgisi

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY LEVELS AND THEIR TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE

Kutluhan, Gamze

Master's Degree, Education Programs and Teaching Science

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Burak AYÇİÇEK

October 2024, xi + 100 pages

In this study, it was aimed to examine the relationship between preschool teachers' self-efficacy levels and technological pedagogical content knowledge. A total of 384 preschool teachers, including 352 female and 32 male, working in schools in Tokat province participated in the study. In the data collection process of the study, “Personal Information Form”, “Teacher Self-Efficacy Scale” and “Technological Pedagogical Content Knowledge Teacher Observation Form” were used. Independent Sample T-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Pearson Correlation analysis were used in the analysis process of the data obtained within the scope of the study. In the study, it was determined that the self-efficacy levels of teachers and their technological pedagogical knowledge levels were generally at a medium level. It was found that self-efficacy levels of teachers showed a significant difference according to age, professional seniority and marital status variables ($p < .05$), whereas there was no significant difference according to gender and educational status variables ($p > .05$). It was determined that teachers' technological pedagogical content knowledge levels showed a significant difference according to professional seniority and marital status variables ($p < .05$), whereas there was no significant difference according to gender, age and educational status variables ($p > .05$). In addition, it was determined that there was a positive and moderately significant relationship between teachers' self-efficacy levels and technological pedagogical content knowledge levels ($p < .05$). The findings obtained from the study were discussed within the framework of the literature and suggestions were made.

Keywords: Preschool teaching, teacher self-efficacy, technological pedagogical content knowledge



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET (TÜRKÇE).....	iii
ABSTRACT(İNGİLİZCE).....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	3
Amaç.....	4
Önem.....	4
Sayıtlılar.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Öğretmenlik Mesleği.....	7
Öğretmenleri Mesleki Nitelikleri.....	9
Öğretmenlerin Mesleki Görevleri.....	12
Öz Yeterlik kavramı.....	13
Öz Yeterlik Kaynakları.....	15
Öz Yeterlik Düzeyini Etkileyen Unsurlar.....	16
Mesleki Öz Yeterlik Kavramı.....	17
Öğretmenlik Mesleğinde Öz Yeterlik.....	17
Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Önemi.....	22
Öğretmenlerde Teknolojik Pedagojik alan Bilgisi.....	23
Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	26
BÖLÜM III.....	34
YÖNTEM.....	34
Araştırma Modeli.....	34
Evren ve Örneklem.....	34

Veri Toplama Araçları.....	35
Kişisel Bilgi Formu.....	36
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....	36
Teknolojik Pedagojik Alan bilgisi Öğretmen Gözlem Formu.....	36
Verilerin Toplanması.....	37
Verilerin Analizi.....	37
BÖLÜM IV.....	39
BULGULAR.....	39
Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	39
Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ne düzeydedir?”.....	39
İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”.....	39
Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular “Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ne düzeydedir?”.....	47
Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular “Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”.....	48
Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular “Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?”.....	58
BÖLÜM V.....	60
TARTIŞMA.....	60
BÖLÜM VI.....	72
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
Sonuçlar.....	72
Öneriler.....	72
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	96
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	96
Ek 2. Öz Yeterlik Ölçeği.....	97
Ek 3. Teknolojik Pedagojik Öğretmen Gözlem Formu.....	98

Ek 4. Ölçme Araçları Kullanım İzinleri.....	100
---	-----



TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenlik Mesleğinin Genel Özellikleri	8
Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Nitelikleri	11
Tablo 3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları.....	19
Tablo 4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı	35
Tablo 5. Ölçek Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	38
Tablo 6. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	39
Tablo 7. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	40
Tablo 8. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Medeni Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	40
Tablo 9. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	41
Tablo 10. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaş Grupları İçin Varyansların Homojenliği.....	42
Tablo 11. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	43
Tablo 12. Yaş Grubuna Göre Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Ortalamaları Arasındaki Farklılaşmanın Kaynağına İlişkin Sonuçlar.....	44
Tablo 13. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem İçin Varyansların Homojenliği.....	44
Tablo 14. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	45
Tablo 15. Mesleki Kıdeme Göre Sınıf Yönetimi Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Sonuçlar.....	46
Tablo 16. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	47
Tablo 17. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 18. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Medeni Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 19. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları.....	51

Tablo 20. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Yaş Grupları İçin Varyansların Homojenliği	52
Tablo 21. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	53
Tablo 22. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Varyansların Homojenliği.....	54
Tablo 23. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	55
Tablo 24. Mesleki Kıdeme Göre Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Sonuçlar.....	56
Tablo 25. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	59

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ISTE: Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çocukluk yıllarında üzerinde önemle durulan gelişim dönemlerinin başında okul öncesi dönem gelmektedir. Çünkü okul öncesi dönem çocukların fiziksel büyüme ve gelişmelerinin hızlı olduğu, bunun yanında psikolojik, sosyal ve akademik gelişimlerinin hız kazandığı bir dönemdir (Kuzik ve diğerleri, 2020; Mayra ve diğerleri, 2022). Bu dönemde özellikle psikolojik, sosyal ve akademik gelişimin desteklenmesi çocukların ilköğretim kademesine hazırlanmalarında önemli bir yere sahiptir. Bu durum geçmiş yıllara kıyasla son yıllarda okul öncesi eğitime daha fazla önem verilmesine zemin hazırlamıştır. Yapılan çalışmalarda da hem ülkemizde hem de birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede okul öncesi eğitim politikalarında önemli değişimler meydana geldiği görülmektedir (Pianta ve diğerleri, 2009; Ulus ve Çetin, 2022). Okul öncesi dönemde eğitime önem verilmesi beklenen bir durumdur. Çünkü okul öncesi eğitimi öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında okul öncesi dönemde alınan eğitim sayesinde çocuklar ilköğretim kademesine hazır hale gelmektedir. Alan yazında yer alan ve farklı kültürler üzerinde yürütülen çalışmalarda da okul öncesi eğitiminin çocukların gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Pianta ve diğerleri, 2009).

Okul öncesi dönemde verilen eğitimin amacına ulaşması için okul öncesi öğretmenlerinin mesleki donanımlarının gelişmiş olması gerekmektedir. Bu kapsamda okul öncesi eğitim politikalarının odaklandığı alanlar içerisinde okul öncesi öğretmeni yetiştirme süreçlerinin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bunun temelinde eğitim ile belirlenen amaçlara ulaşmada öğretmenlerin sahip olduğu mesleki özelliklerin önemli bir yere sahip olması, bunun yanında öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki niteliklerin meslek yaşamı öncesinde geliştirilmesinin önemli bir zorunluluk olması yatmaktadır. Günümüzde okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki niteliklerin başında öz yeterlik kavramı gelmektedir. Öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirmelerine katkı sağladığı için son yıllarda okul öncesi öğretmenleri için öz yeterlik kavramının sıklıkla incelenen konular arasında yer aldığı görülmektedir (Kırkıç ve Çetinkaya, 2020; Guo ve diğerleri, 2011). Öğretmenlerde öz yeterlik üzerine yapılan çalışmalarda genellikle demografik değişkenlere göre öz yeterlik düzeyinin

incelendiği ve öz yeterlik düzeyinin mesleki tutum ve davranışlar ile ilişkisinin ele alındığı göze çarpmaktadır (Lesha, 2017; Yoo, 2016; Kanadlı, 2017).

Öz yeterlik düzeyi bireyin sergileyeceği davranışların altında yatan temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bunun yanında yüksek öz yeterlik düzeyi kişinin azim ve kararlılığını arttırdığı için sergileyeceği performansın da yüksek olmasına katkı sağlamaktadır (Kurt, 2012). Mesleki açıdan ele alındığı zaman öz yeterlik düzeyinin yüksek olmasının iş yaşamını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu durum son yıllarda meslek yaşamında öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmaların artmasına zemin hazırlamıştır (Bargsted ve diğerleri, 2019; Grau ve diğerleri, 2001). Özellikle öğretmen öz yeterlik düzeyinin öğretmenler üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin ele alındığı çalışmaların yoğunlaşmaya başladığı görülmektedir. Bunun temelinde öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanma düzeylerinin öz yeterlik düzeyleri ile yakından ilişkili olması yatmaktadır (Çolak ve diğerleri, 2017).

Öğretmenlerde öz yeterlik düzeyinin yüksek olması eğitim ile belirlenen amaçlara ulaşmada önemli bir yere sahiptir. Ancak eğitim sisteminin kalitesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yanında çağdaş uygulama ve yöntemleri de kullanabilme becerileri ile yakından ilişkilidir. Bilindiği gibi son yıllarda özellikle dijital çağa geçilmesi ile beraber eğitimde teknoloji kullanımı giderek yaygın bir hale gelmiştir. Böylece geleneksel ders anlayışı yerine öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsenmesi önemli bir konu olarak görülmektedir. Bu noktada eğitim sistemleri içerisinde öğretmenlerin öz yeterliklerinin yanında teknolojik pedagojik alan bilgisi de önemli bir kavram olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmenlerde öz yeterlik inancında olduğu gibi teknolojik pedagojik alan bilgisi de hem öğretmen davranışlarını hem de derslerde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları etkilemektedir (Arslan ve Şendurur, 2017). Alan yazında bu alanda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgilerini etkileyen değişkenlerin sıklıkla ele alındığı görülmekle beraber, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öğretmen öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaların nispeten daha az olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, yapılan bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.1. Problem

Öğretmenlerin meslek yaşamlarında sahip oldukları özellikler ve yeterlikler hem öğrencilerin okul yaşamlarını hem de gelecek nesillerin sahip olacakları yaşam tarzını etkilemektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin geniş kapsamlı olarak incelenmesini önemli bir zorunluluk haline getirmektedir (Özdemir, 2003). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki niteliklerin başında “öz yeterlik” gelmektedir. Öz yeterlik kavramı temel olarak bireyin herhangi bir işi yapabileceğine dair inancını ifade etmekte olup, yüksek öz yeterliğe sahip olan kişiler belirli bir sonuca ulaşmak için hem bilişsel hem de duygusal süreçlerden yararlanılması gerektiğini iyi bilmektedir (Arseven, 2016). Bunun yanında öz yeterlik düzeyleri yüksek olan bireylerin iş motivasyonları ve çalışma performansları da yüksektir. Bu durum bireyin iş yaşamını olumlu yönde etkileyen bir unsur olarak kabul edilebilir (Bernales-Turpo ve diğerleri, 2022; Çetin ve Aşkun, 2017; Canrinus ve diğerleri, 2012; Dağlar ve diğerleri, 2018).

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması eğitim alanında meydana gelen yeni gelişmeleri yakından takip etmelerine, eğitimde kullanılan modern teknolojileri daha etkili kullanmalarına ve mesleki alan bilgilerinin yüksek olmasına katkı sağlamaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda da özellikle öğretmen öz yeterliğinin teknolojik ders materyallerine yönelik öğretmen tutumunu olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Dursun, 2019; Atabek, 2020; Kalemoğlu-Varol, 2014). Son yıllarda eğitimde teknoloji kullanımının giderek yaygın hale geldiği, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla derslerde teknolojik ders materyallerinden yararlanılmasının öğrencinin bütüncül gelişimini olumlu etkilediği ortaya konmuştur (Carstens ve diğerleri, 2021). Derslerde teknolojik materyallerden yararlanılması derse hazırlanma, dersi daha etkili anlatma ve sınıf kontrolünü daha kolay sağlama gibi konularda öğretmenlere de birçok avantaj sunmaktadır. Dolayısıyla eğitimde teknoloji kullanımı öğrencilerin yanında öğretmenler için de birçok olumlu özelliği içinde barındırmaktadır (Rakes ve diğerleri, 2006; Mundy ve diğerleri, 2012).

Derslerde teknolojik materyallerden yararlanmak ve teknolojik materyallerden yüksek düzeyde verim elde edebilmek için yüksek öz yeterliğe, bunun yanında teknolojik ders materyallerine yönelik olumlu tutuma sahip olunması önemli bir husustur. Nitekim yapılan araştırmalarda da öz yeterlik düzeyinin teknoloji kullanımına yönelik tutum ve görüşleri olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Han ve diğerleri,

2017; Miles, 2013). Bu durum öğretmenlerde öz yeterlik düzeyi ile teknolojik pedagojik alan bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir. Bu kapsamda yapılan literatür taraması sonucunda bu görüşü destekleyen araştırmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Özellikle bu alanda okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak yapılan çalışmaların sayısının çok az olduğu görülmektedir. Bu sebeple yapılacak bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik ile teknolojik pedagojik alan bilgisi arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının öğretmenlerin meslek yaşamlarında daha verimli olabilmelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2. Amaç

Yürütülen bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ne düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Öğretmenlerin sahip oldukları genel özellik ve nitelikleri eğitim sistemlerinin verimliliğini etkilemektedir. Öğretmenlerin alan bilgilerinin, öğretme becerilerinin, bilimsel ve çağdaş düşünce yapısına sahip olmalarının öğrenci gelişimini doğrudan etkilediği belirtilmektedir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken temel mesleki

niteliklerin başında da genel kültür bilgi ve becerileri ile özel alan bilgisinin geldiği görülmektedir (Tan ve diğerleri, 2005). Son yıllarda öğretmenlerin meslek yaşamında sahip olmaları gereken diğer bir özellik ise öz yeterlik olduğuna vurgu yapılmaktadır. Literatürde bu alanda yapılan birçok çalışmada öğretmenlik mesleğinde öz yeterlik kavramının önemine işaret edilmektedir (De Neve ve diğerleri, 2015; Bray-Clark ve Bates, 2003; Yoo, 2016). Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin üzerinde önemle durulmasının temel nedenlerinin başında öz yeterlik düzeyinin bireyin tutum ve davranışlarını etkilemesi gelmektedir. Öz yeterlik düzeyi bireyin bir işi yapabileceğine dair inancı ifade etmektedir. Bu nedenle insanlar genellikle bir davranışı sergilerken davranışın doğru ya da yanlış olduğunu göz önünde bulundurmadan öz yeterlik düzeyine uygun davranış sergilemektedir (Kurbanoğlu, 2004).

Literatürde öğretmenlerin özgüvenleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalar bulunmakla beraber (Tatlı ve diğerleri, 2016), öğretmen öz yeterliği ile teknolojik pedagojik alan bilgisi arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılacak araştırmalarla öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulabilir. Bunun yanında öğretmenlerin öz yeterlik ile teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerini etkileyen unsurların iyi bilinmesi, öğretmenlerin öz yeterlik ile teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerini geliştirmeye yönelik uygulamalara katkı sağlayabilir. Bu kapsamda, yapılan bu araştırmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracında yer alan soruları içten ve yansız bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Tokat ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Bu çalışma öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgilerini ölçme amacıyla kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen Öz Yeterliği: İnsanların sahip oldukları işleri ile ilgili davranışları ve görevleri başarılı bir biçimde yerine getirebilme yetenekleri ile ilgili hissettikleri yetkinliktir (Füllemlen ve diğerleri, 2015).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi: Teknolojik materyaller ile farklı öğretim yöntemlerini birleştirme becerisidir (Kaya ve diğerleri, 2013).



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Eğitim kavramı günlük hayatta sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Bunun temelinde eğitimin hem bireysel gelişime katkı sağlaması hem de ülkelerin gelişmişlik düzeylerini belirlemede önemli bir faktör olması yatmaktadır (Çalışkan ve diğerleri, 2013; Afzal ve diğerleri, 2010; Barro, 2013). Bu durum son yıllarda ülkelerin eğitime yönelik yatırım ve politikalarının gelişmesine katkı sağlamıştır. Ülkelerin eğitim sistemleri öğrenci ve eğitim programlarının yanında öğretmen unsurundan meydana gelmektedir (Demirtaş ve diğerleri, 2011; Habacı ve diğerleri, 2013). Eğitim sistemlerini meydana getiren unsurlar arasında eğitim ve öğretim sürecinde etkin rol oynayan ve öğretim programını bizzat uygulayan öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler eğitim sistemi içinde en fazla sorumluluğa sahip kişi olarak kabul edilir (Maden ve diğerleri, 2010; Can, 2004).

Öğretmenlik mesleğinin temelinde öğrencilere yeni bilgiler aktarılması yatmakta olup, öğretmenlik mesleği belirli bir bilgi ve uzmanlık gerektiren meslek dalları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve uzmanlık alanları ülkeler arasında bazı farklılıklar göstermekle beraber, öğretmenlerin toplumsal statü ve saygınlık düzeylerinin de ülkeler arasında farklılık gösterdiği bilinmektedir (Şişman, 2002). Meslek mensubu olarak öğretmen; resmi eğitim kurumlarında öğretme eylemini gerçekleştiren kişi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler mesleki görevleri olan öğretme eylemini gerçekleştirirken belirli bir öğretim planına ve programına göre hareket etmektedir (Erden, 2005). Öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu başlıca özellikler Tablo 1’de açıklanmıştır (Şişman, 2002).

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleğinin Genel Özellikleri

İşin Niteliği	Öğretmenlik mesleği genel olarak öğrenmeyi, öğretmeyi, okumayı ve düşünmeyi seven kişiler tarafından tercih edilen bir meslek dalıdır. Kadınların çocuk sevgileri yüksek düzeyde olduğu için öğretmenlik mesleğinin genellikle kadınlar tarafından tercih edildiği görülmektedir.
Çalışma Koşulları	Öğretmenlik mesleğinde çalışma koşulları birçok meslek dalındaki gibi yoğun değildir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin yaygın olarak tercih edilen meslek dalları arasında yer almasına katkı sağlamaktadır. Diğer devlet memurlarına kıyasla öğretmenlerde izin hakkının daha fazla olması da öğretmenlik mesleğinin sıklıkla tercih edilen meslek dalları arasında yer almasına destek olmaktadır.
Çalışma Ortamı	Öğretmenler sınıf, atölye ya da laboratuvarındaki görevlerini diğer insanlardan bağımsız olarak bizzat kendileri yürütmektedir. Genellikle öğretmenlerin ders işleme süreçlerinde yaptıkları uygulamalar başkaları tarafından denetlenmemektedir. Bu noktada öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken vicdanları ile baş başa hareket ettikleri belirtilmektedir.
İnsanlar ile İlişkiler	Birçok meslek dalıyla kıyaslandığı zaman öğretmenlik mesleği çok sayıda insan ile iletişimin olduğu, bu kapsamda sosyalleşme düzeyinin yüksek olduğu bir meslek dalıdır. Öğretmenlerin sınıf içerisinde iletişime geçtikleri kişiler öğrenciler iken, öğretmenlerin sınıf dışında okul yöneticileri ve öğrenci velileri ile iletişim halinde oldukları bilinmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini tamamladıktan sonra bile eski öğrencileri ve veliler ile iletişimleri devam edebilmektedir.
Mesleki Kariyer	Örgün eğitim kurumlarında ders verebilmek için öğretmenlerin lisans eğitimini tamamlamaları temel şarttır. Mesleğin ilk kariyer basamağını öğretmenlik oluştururken, meslek yaşamının ilerleyen dönemlerinde öğretmenlerin yönetici, müfettiş ya da öğretim üyesi olma gibi fırsatlarının da bulunduğu görülmektedir.

Kaynak: (Şişman, M., 2002)

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin lisans eğitimi sonrasında göreve başladıkları, ancak eğitimlerine devam ederek öğretim üyesi olmaları ya da okul

yöneticisi pozisyonuna gelmeleri de söz konusudur. Bunun yanında öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin oldukça gelişmiş olduğu, bunun temelinde öğretmenlerin yöneticiler, öğrenciler ve veliler ile sürekli iletişim halinde olmalarının yattığı belirtilmektedir.

2.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Nitelikleri

Belirli bir meslek dalında bireyin başarılı olması için sahip olması gereken birtakım nitelikler bulunmaktadır. Öğretmenlerin de görevlerini yerine getirirken başarılı ve verimli olmaları için bazı niteliklere sahip olmaları gerektiği bilinmektedir (Erden, 2005). Son yıllarda dünya genelinde bilgi birikiminin giderek artması, yeniliklerin ortaya çıkması, değişen dünya düzeninde yeni öğretme ve öğrenme modellerinin ortaya çıkması öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelik, beceri, bilgi ve yeterliklerin incelenmesini önemli kılmaktadır (Mustan, 2002). Yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki niteliklerinin sıklıkla ele alındığı görülmektedir (Khursdhid, 2008; Mak, 2016). Özer ve Gelen'e (2008) göre, öğretmenlerin hangi mesleki niteliklere sahip olmaları gerektiği uzun yıllardır üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır. Bunun nedeni öğretmenlerin branşları ne olursa olsun kendilerinden beklenen mesleki niteliklerin oldukça fazla olması olabilir.

Özyurt'a (2000) göre, öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki niteliklerinin başında "kişisel nitelikler" gelmektedir. Kişisel nitelikler çerçevesinde öğretmenlerin her şeyden önce duygusal, zihinsel, ahlaki ve bedensel olarak sağlıklı bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olmaları ve öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilecek söylemler sergilememesi önemlidir. Bunun yanında öğretmenlerin vatanını ve milleti seven, ırkçılığa karşı, politik ve toplumsal önyargıları göz önünde bulundurmadan meslek yaşamına devam eden bir anlayışa sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken diğer kişisel nitelikler ise zekâ ve motivasyon şeklinde sıralanmaktadır. Zekâ ve motivasyon unsurları öğretmenlerin meslek yaşamlarında verimli olmalarına katkı sağlayan, bunun yanında dışarıdan da gözlenebilen temel kişisel nitelikler arasında yer almaktadır (Harris ve Sass, 2011).

Kişisel niteliklerin yanında öğretmenlerin meslek yaşamlarında verimli olabilmeleri için bazı mesleki niteliklere de sahip olmaları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki niteliklerin başında öğretim sürecinin

planlanması, çeşitlilik getirme, öğretim süresini verimli kullanma, öğretim ortamını katılımcı hale getirme ve öğrencilerdeki gelişimi izleme gelmektedir. Söz konusu mesleki niteliklerin genel özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur (Çelikten ve diğerleri, 2005)



Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Nitelikleri

Öğretim Sürecinin Planlanması	Öğretmenlerin öğretim sürecini planlamaları derslerin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin öğretim planını yapma becerileri öğretim sürecinin etkili bir biçimde gerçekleşmesi ve öğrencinin gelişiminin desteklenmesi ile yakından ilişkilidir.
Çeşitlilik Getirme	Geleneksel öğretim yöntemleri bazen öğrenciler açısından dersleri sıkıcı hale getirebilmektedir. Derslerin sıkıcı hale gelmesi sınıf içi disiplinin bozulmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin derslerde çeşitliliğe gitmesi, uygulama sürecinde farklı yöntemler kullanması ve ders işleme sürecinde yaratıcılıklarını ortaya koyması dersleri sıkıcı olmaktan uzaklaştırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki anlamda çeşitlilik üretebilecek yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.
Öğretim Süresini Verimli Kullanma	Günümüzde örgün eğitim kurumlarında dersler 40-50 dakika aralığında işlenmekte olup, derslerden elde edilecek verim ve başarının yüksek olması ders süresinin verimli kullanılmasına bağlıdır. Ancak uygulamada öğretmenlerin ders saatlerini verimli kullanamadıkları da bilinmektedir. Öğretmenlerin ders saatlerini verimli kullanabilmek için derslere hazırlıklı gelme, derse zamanında başlama, sınıf içinde uyulması gereken kuralları önceden belirleme ve artan süreleri nasıl verimli kullanacağını planlama becerilerine sahip olması gerekmektedir.
Öğretim Ortamını Katılımcı Hale Getirme	Öğrenme sürecine öğrencilerin katılım sağlaması önemli bir konudur. Çünkü öğrenmenin gerçekleşmesi büyük oranda öğrencilerin derse katılım sağlamaları ile mümkündür. Bu noktada öğretmenlerin sınıf ortamını öğrenci katılımına uygun bir biçimde tasarlaması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için öğretmenlerin öğrenme ortamını katılımcı hale getirme yeterliğine sahip olması önemli bir konudur.
Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme	Öğretim planını meydana getiren son basamak öğrencilerin değerlendirilmesidir. Öğrencilere kazandırılması planlanan tutum ve davranışların hangi düzeyde gelişim gösterdiği öğretmenler tarafından değerlendirilmektedir. Bu sürecin başarılı bir biçimde yürütülmesi için öğretmenlerin öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme becerisine sahip olması gerekmektedir.

Kaynak: (Çelikten ve diğerleri, 2005)

Yukarıda yer alan kişisel ve mesleki nitelikler öğretmenlerin meslek yaşamlarına başlamadan önce geliştirilmesi gereken niteliklerden oluşmaktadır. Bu durum tarihsel süreçte öğretmen yetiştirme programlarının modern eğitim sistemlerinin gereklerine göre hazırlanmasına zemin hazırlamıştır. Bu konuda gerek Türkiye’de gerekse de gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde öğretmen yetiştirme politikalarının sürekli güncellendiği görülmektedir (Mete, 2013; Doğan, 2005).

2.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Görevleri

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki nitelikler kadar üzerinde önemle durulması gereken diğer bir konu ise öğretmenlerin mesleki görevleridir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiği zaman öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde birçok mesleki göreve sahip oldukları görülmektedir (Makovec, 2018; Liakopoulou, 2011). Öğretmenlerin temel mesleki görevlerinin başında “öğretme görevi” gelmektedir. Öğretme görevi çerçevesinde öğretmenlerin yerine getirmeleri gereken görevler; öğretim planı ve hazırlıklarını yapma, alanında uzman olma, öğrenme ortamını öğrencilere verimli olacak şekilde tasarlama, öğrencileri derslere teşvik etme, öğrencilere bilgiye kolay ulaşmaları için farklı öğrenme yöntemlerini öğretme, ders araç ve gereçlerinin kullanımı konusunda bilinçlendirme, öğretilen bilgilerin günlük hayatta kullanılması için öğrencileri yönlendirme, öğrenciler tarafından yapılan çalışmaları değerlendirme ve öğrenme sürecindeki yanlışları düzeltme şeklinde sıralanmaktadır (Harmandar, 2004).

Öğretmenlerin meslek yaşamında sahip oldukları diğer bir görev “yönetme ve idare etme” olarak bilinmektedir. Meslek yaşamına öğretmen olarak başlayan öğretmenlerin ilerleyen yıllarda okul yöneticisi ve müfettiş olması mümkündür. Öğretmenler yönetici pozisyonuna geçtikleri zaman eğitim alanında yönetme ve idare etme görevini uygulamaya başlamaktadır. Öğretmenlerin yöneticilik görevini bırakıp tekrar öğretmen statüsüne dönmeleri de mümkündür (Şişman, 2002). Öğretmenlerin alanlarında uzman olmaları da sahip olmaları gereken diğer bir görevdir. Öğretmenlik mesleği uzmanlık alan bilgisi gerektiren bir meslek dalı olduğu için öğretmenlerin kendilerini görev yaptıkları branşlarda geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin meslek yaşamına başlamadan önce aldıkları lisans eğitimi de temelde uzmanlık görevini yerine getirme süreçlerine katkı sağlayan bilgileri edindikleri bir süreçtir (Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmenlerin temel görevlerinden bir diğeri ise öğrencilere danışmanlık yapma görevidir. Öğrencilere rehberlik eden öğretmenler örgün eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Rehber öğretmenlerin öğrencilere etkili bir biçimde rehberlik etmesi ve karşılaştıkları sorunların çözümüne yardımcı olabilmeleri için okul yönetimleri ile iş birliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Çünkü bir öğrenciye rehberlik edilmesi için öncelikli olarak okul yönetiminin ilgili öğrenci hakkında rehber öğretmenden yardım talep etmesi gerekmektedir. Rehber öğretmenlerin sergiledikleri tutum ve davranışlar genellikle öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Rehber öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça hem meslek yaşamlarında daha verimli hale geldikleri hem de öz yeterlik inançlarının yükseldiği görülmektedir (Ünal ve Ünal, 2010; Aksoy ve Diken, 2009).

2.2. Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik kavramı literatürde ilk olarak sosyal öğrenme kuramının kurucusu olan Bandura tarafından açıklanmıştır (Bandura, 1994). Bandura öz yeterlik kavramını “kişinin belirli bir amaca ulaşmak ya da performans sergilemek için gerekli olan etkinlikleri planlaması, amaca ulaşma sürecinde potansiyeline yönelik yargı ve inancı” şeklinde tanımlamıştır (Chen ve diğerleri, 2001). Literatürde farklı araştırmacılar tarafından da öz yeterlik kavramının benzer şekilde tanımlandığı görülmektedir. Kurbanoglu (2004) öz yeterlik kavramını “kişinin bireysel anlamda herhangi bir işi yapabileceğine dair inanç” şeklinde tanımlamıştır. Çolak ve diğerleri (2017) ise öz yeterliği “kişilerin sergilemekte oldukları davranışlar ve elde etmek istedikleri sonuçlar ile diğer insanları etkileme kapasitelerine olan inanç” biçiminde tanımlamışlardır. Literatürde yer alan tanımlar ışığında öz yeterlik olgusunun genel özellikleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Kurt, 2012).

- a) Öz yeterlik olgusu, kişinin belirli bir performans sergileme kapasitesine dair inancıdır.
- b) Öz yeterlik, temel olarak kişinin sahip olduğu yeteneklerine ilişkin algıdır.
- c) Öz yeterlik, kişiye özgü bir kavram olup, bireysel düzeyde kendisini gösteren bir olgudur.
- d) Öz yeterlik kavramı, bireyin bir işi yapma sürecinde kendi yeteneğine inanmasıdır.

e) Öz yeterlik inancı, temel olarak sahip olunan bireysel algılardan meydana gelmektedir

Öz yeterlik olgusu temelde bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve seçim süreçlerinden meydana gelmektedir. Öz yeterlik düzeyini belirleyen söz konusu süreçler aşağıda açıklanmıştır (Bandura, 1994; Çubukçu ve Girmen, 2007):

Bilişsel süreçler: Bireyin öz yeterlik düzeyini algılamasında farklı bilişsel süreçlerin devreye girdiği bilinmektedir. İnsanların sahip oldukları beklentiler de sergileyecekleri davranışları etkilemektedir. Öz yeterlik düzeyinin gelişmiş olması bireyin beklentilerini gerçekleştirme ve hedeflerine ulaşma arzularını arttırmaktadır. Öz yeterlik düzeyi düşük olan kişiler ise genellikle yüksek çaba gösterebilirler giriştikleri işlerde başarılı olamayacaklarını düşünmektedirler.

Duyuşsal süreçler: İnsanların karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelme, bir işi yapmak için güdülenme, stres ve kaygı ile başa çıkma durumları, sorun çözme sürecinde kullanacakları yöntemin belirlenmesi ve problemi algılama biçimleri sahip oldukları öz yeterlik inancına göre şekillenmektedir. Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip kişiler sorun ile karşılaştıkları zaman daha düşük düzeyde stres ve kaygı yaşamaktadır. Bu nedenle düşük öz yeterlik düzeyine sahip kişilerin yaşadıkları stres ve kaygı nedeniyle problem çözme sürecinde geniş kapsamlı çözüm önerileri geliştirmeleri muhtemel bir durum değildir.

Motivasyonel süreçler: İnsanların motivasyon düzeyleri sahip oldukları öz yeterlik inançları üzerinde önemli bir belirleyicidir. Öz yeterlik inancının şekillenmesine katkı sağlayan motivasyonel süreçler aynı zamanda bilişsel süreçlerin bir uzantısı olarak değerlendirilmektedir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin motivasyonel özellikleri de geliştiği için genellikle geleceğe yönelik büyük hedefler koyma eğilimleri yüksektir.

Seçim süreçleri: İnsanların karşılaştıkları durumlar karşısındaki seçim süreçleri öz yeterlik inancından etkilenmektedir. Düşük öz yeterlik düzeyine sahip olan kişiler başarı ve çabalama sürecinde fazla istekli değildir. Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip kişiler ise amaca ulaşma sürecinde birçok yöntem kullanmakta, amaca ulaşma konusunda başarısız olduğu zaman ise yeteneklerinin bu amaca ulaşmak için yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Söz konusu nedensel yüklemeler ve algılar öz yeterlik

yoluyla kişinin güdülenme düzeyini, performansını ve ortaya koyacağı tepkileri etkilemektedir.

Yukarıda öz yeterlik kavramına ilişkin tanımlar ve öz yeterlik olgusunun belirli inanç, tutum ve davranışlar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşılık örgütsel davranış literatüründeki birçok kavramda olduğu gibi öz yeterlik kavramının da benzer kavramlar ile karıştırıldığı görülmektedir. Öz yeterlik kavramı ile sıklıkla karıştırılan kavramların başında yetenek ve özgüven kavramları gelmektedir. Ancak söz konusu kavramlar anlamları bakımından aynı durumu ortaya koymamaktadır. İnsanlar her ne kadar bir işi yetenekleri dahilinde yapabileceklerine inansalar bile yetenekli bir kişinin öz yeterlik düzeyi her zaman yüksek olmamaktadır. Özgüven kavramı da kişinin potansiyelinin farkında olmasını ifade ettiği için öz yeterlik kavramı ile karıştırılmaktadır. Yetenek ve özgüven temel olarak bireyin potansiyeline inanmasını ifade ederken, öz yeterlik ise mevcut potansiyeli davranışa ya da performansa dönüştürme inancını ifade etmektedir (İpek ve Bayraktar, 2009). Aynı yeteneğe sahip insanların öz yeterlik düzeylerinin farklı olması da öz yeterlik ve yetenek kavramlarının aynı anlama gelmediğinin önemli bir göstergesidir (Pajares, 2002).

2.2.1. Öz Yeterlik Kaynakları

Öz yeterlik düzeyinin gelişimi genellikle kişinin yaşantılarına ve deneyimlerine göre şekillenmektedir. Literatürde öz yeterlik düzeyinin gelişimine katkı sağlayan temel kaynaklar yaşantı, dolaylı yaşantı, sözel ikna ve psikolojik durum olmak üzere dört grupta değerlendirilmektedir. Söz konusu öz yeterlik kaynakları aşağıda açıklanmıştır (Bandura, 1994; Senemoğlu, 2009; Acuner, 2012):

Yaşantı: İnsanların bizzat kendi gerçekleştirdikleri, bazen başarılı bazen de başarısızlık ile sonuçlanan etkinlikler sonrasında edindikleri bilgiler öz yeterlik algısını şekillendirmektedir.

Dolaylı yaşantı: İnsanlar yakın çevrelerinde yaşayan insanların sergiledikleri davranışların sonuçlarını gözlemlemekte, nasıl başarılı ya da başarısız olduklarını analiz etmektedir. İnsanlar söz konusu gözlemleri ile aynı işlerde başarılı olup olamayacaklarını düşünme yoluna gitmektedir. Bu kapsamda dolaylı yaşantı bireyin öz yeterlik inancı üzerinde önemli bir belirleyici olarak değerlendirilmektedir.

Sözel ikna: Kişinin herhangi bir işi başaracağı ya da başaramayacağına yönelik olarak yakın çevresinden aldığı öğüt, teşvik ve ikna cümleleri öz yeterlik üzerinde belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır.

Psikolojik durum: Kişinin girişeceği işi başaracağına ya da başarısız olacağına dair beklentisi öz yeterlik gelişimini etkilemektedir.

2.2.2. Öz Yeterlik Düzeyini Etkileyen Unsurlar

Öz yeterlik düzeyinin yüksek ya da düşük düzeyde olması bireyin yaşamını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip bireylerin yaptıkları işleri yüksek bir motivasyon ile gerçekleştirdikleri görülmektedir. Buna karşılık öz yeterlik düzeyinin düşük olması bireyin çalışma motivasyonunun düşük olmasına neden olmaktadır (Kotaman, 2008). Bunun yanında öz yeterlik düzeyi mesleki bilgi, beceri ve çalışma performansını da etkilemektedir (Recepoğlu ve Recepoğlu, 2020; Semerci, 2015; Ayan, 2014). Öz yeterlik düzeyinin geliştirilmesi için öncelikli olarak öz yeterlik düzeyini etkileyen unsurların iyi bilinmesi gerekmektedir. Literatürde yer alan araştırmalarda insanların öz yeterlik düzeylerini etkileyen birçok değişken olduğu belirtilmektedir. Akyol-Güner ve diğerleri (2022) tarafından yürütülen çalışmada yalnızlık düzeyinin öz yeterliği olumsuz yönde etkilediği, Mollaoğlu ve Bağ (2009) tarafından yürütülen çalışmada eğitim düzeyi, yaş, gelir düzeyi ve cinsiyetin öz yeterlik üzerinde etkili olduğu, Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerde branş ve mesleki kıdem değişkenlerinin öz yeterlik üzerinde belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Literatürde öz yeterlik düzeyini ve gelişimini etkileyen faktörlerin ele alındığı çalışmaların hala devam ettiği göze çarpmaktadır (Kazeem ve Asimiran, 2016).

Öz yeterlik düzeyi genellikle çocukluk yıllarında şekillenebilmektedir. Bu nedenle çocukluk yıllarında olumsuz yaşam deneyimleri öz yeterlik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Çocukluk yıllarında katılım sağlanan oyunlar ile oyunlarda elde edilen deneyimler bireyin öz yeterlik gelişimini şekillendirmektedir. Özellikle çocukluk yıllarında olumlu yaşam deneyimleri bilişsel ve sosyal yeterliğin temelini meydana getirmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007). Çocukluk yıllarında öz yeterlik gelişimi alınan eğitime göre de şekillenmektedir. Yapılan çalışmalarda hem geleneksel hem de çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine göre yürütülen derslerin öz yeterlik gelişimini

etkilediği belirtilmektedir (Çilingir ve Dinç-Artut, 2016; Demir, 2017; Köseoğlu, 2010; Yabaş ve Altun, 2009).

2.3. Mesleki Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik kavramı temel olarak bireyin yapması gereken eylemleri yapabilme derecesini ifade etmektedir. Bu kapsamda öz yeterlik düzeyi yapılan eylemler ile ulaşılması planlanan sonuçlar arasında fark oluşturmaktadır (Aslan ve Kalkan, 2018). Öz yeterlik düzeyi yükseldikçe bireyin belirlenen amaçlara ulaşması da kolaylaşmakta, bu durum yüksek öz yeterliğe sahip kişilerin yakın çevrelerini etkileme düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Çolak ve diğerleri, 2017). Mesleki öz yeterlik kavramı ise genel öz yeterlik düzeyinin bir alt kategorisi olarak nitelendirilmektedir. Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olan kişiler karşılaştıkları engeller ile mücadele etme sürecinde daha fazla sorumluluk almaktadır. Buna karşılık düşük öz yeterlik düzeyine sahip bireylerin sorumluluktan kaçma eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öz yeterlik düzeyinin iş yaşamında da yüksek ya da düşük sorumluluk almaya etki edeceğini göstermektedir. Yapılan çalışmalarda da öz yeterlik düzeyinin iş yaşamını ve kariyer süreçlerini etkilediği belirtilmektedir (Belgi, 2016). Bunun yanında mesleki öz yeterlik düzeyinin yüksek olması bireyin hem performansını hem de verimlilik düzeyini arttırmaktadır. İş yaşamında yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olan çalışanların karşılaştıkları sorunların üstesinden daha az stres yaşayarak geldikleri görülmektedir. Bu durum iş yaşamında yüksek mesleki öz yeterlik düzeyine sahip bireylerin istihdam edilmesini önemli bir zorunluluk haline getirmektedir (Durmaz ve Ören, 2017).

2.3.1. Öğretmenlik Mesleğinde Öz Yeterlik

Toplumsal gelişmelerin temelini eğitim kurumlarının oluşturduğu görülmektedir. Toplumsal bir kurum olarak eğitim kurumları nitelikli insan gücünün artmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim sayesinde nitelikli insan gücünün gelişmesi toplumsal değişim ve dönüşümün de önünü açmaktadır (Aslan ve Kalkan, 2018). Eğitim sayesinde nitelikli insan gücünün geliştirilmesinde öğretmenlerin sahip oldukları donanım ve yeteneklerin yanında öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin de büyük bir önemi bulunmaktadır. Öğretmen öz yeterliği “meslek yaşamları boyunca öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilerin başarı ve performans düzeylerini arttıracaklarına olan inanç” şeklinde tanımlanmaktadır (Kurbanoğlu, 2004). Diğer bir tanıma göre öğretmen öz yeterliği

“meslek yaşamlarında öğretmenlerin sahip oldukları yeteneklerine ilişkin yargılar” şeklinde ifade edilmiştir (Ekinci, 2015). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı ülkemizdeki öğretmen yeterliklerinin Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yeterlikleriyle benzer şekilde düzenlenebilmesi için bu kapsamda birçok ülkedeki öğretmen yeterliği belgelerini inceleyerek öğretmen yeterliklerini tasarlamıştır (MEB, 2017). Güncellenerek yeni yaklaşımlar ve standartlar çerçevesinde yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” aşağıda Tablo 3’te gösterilmiştir.



Tablo 3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları

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

Kaynak: (MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2017)

Tablo 3’te öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere 3 ana yeterlik alanı ve bu ana yeterlik alanları altında yer alan 11 alt yeterlik ve bu alt yeterliklere ait 65 göstergeden oluştuğu görülmektedir. MEB, ulusal ve uluslararası düzeyde birçok paydaşın görüşünden faydalanarak, farklı ülkelerde yapılan çalışma ve uygulamaları inceleyerek, paydaşların katılım sağladığı toplantılar düzenleyerek öğretmenlik mesleği yeterliklerini çağın gereklerine uygun olacak şekilde güncellemiştir (MEB, 2017).

Öğretmenlerde öz yeterlik kavramı son yıllarda üzerinde sıklıkla durulan konular arasında yer almaktadır. Bunun temelinde öz yeterlik düzeyinin öğretmenlerin meslek yaşamlarındaki verimliliklerini etkilemesi yatmaktadır. Bunun yanında yapılan araştırma sonuçları öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin bağlılıklarının, sergiledikleri olumlu davranışların ve mesleklerini coşku ile yapma düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmenlerde öz yeterlik düzeyinin gelişmiş olması stresle ve karşılaşılan olumsuzluklar ile başa çıkabilme becerisini geliştirmekte, iş motivasyonunu ve çalışılan kuruma yönelik bağlılığı arttırmaktadır. Bu noktada örgütsel kazanımların sağlanmasında da öğretmen öz yeterlik düzeyinin önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Öğretmen öz yeterliğini önemli kılan diğer bir husus ise mesleki çabalar üzerinde öz yeterlik inancının büyük bir etkisinin bulunmasıdır. Bu noktada öğretmenlerin meslek yaşamlarında çabalamaları ve istekli olmaları için yüksek mesleki öz yeterlik düzeyine sahip olmaları gerekmektedir (Aslan ve Kalkan, 2018).

Okullarda verilen eğitimin başarılı olması için öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştıran bir sınıf ortamında eğitim almaları gerekmektedir. Günümüzde özellikle yapılandırmacı öğrenme ortamının sağlanması derslerin daha verimli geçmesine ve öğrenci başarısının yükselmesine katkı sağlamaktadır (Ayaz ve Şekerci, 2015; Semerci ve Batdı, 2015). Bu noktada öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağladığı belirtilmektedir (Koç, 2013). Öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerinin yanında çağdaş ve farklı öğretim yöntemlerini kullanma becerilerinin de büyük oranda öğretmen öz yeterliği ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Doğan, 2024).

Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilere yüksek düzeyde bilgi vermeleri sadece ders kitaplarında yer alan bilgilerin öğrencilere aktarılması ile mümkün değildir. Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması öğrencilere daha güncel ve fazla bilgi aşılamlarına katkı sağlamaktadır. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler mesleklerini sevdikleri gibi yaşam boyu öğrenme eğilimleri de yüksek olabilmektedir (Ayra, 2015). Benzer şekilde öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinde önemli bir yere sahip olan yenilikçi tutum düzeyi öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olmasına uygun olarak artmaktadır (Yalvuç, 2019). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu

olması hem öğretmen performansını hem de öğrenci başarısını arttıran bir unsurdur. Meslek yaşamında karşılaşılan birçok sorun öğretmenlerin mesleklerinde verimsiz olmasına ve mesleklerine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir (Meijer ve diğerleri, 2013; Demir ve Arı, 2013). Öğretmenlerde öz yeterlik düzeyinin yüksek olması ise yaşanan olumsuzluklara ve mesleki sorunlara rağmen öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu olmasına katkı sağlamaktadır (Cebeci-Emre, 2017).

Öz yeterlik düzeyi özellikle iş motivasyonunun artmasına uygun olarak çalışma verimliliğini ve performansını arttırmaktadır. Yapılan araştırma sonuçları da öz yeterlik, motivasyon ve performans arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Cherian ve Jacob, 2013; Vancouver ve Kendall, 2006). Öğretmenlerde de öz yeterlik düzeyi yükseldikçe çalışma motivasyonunun arttığını ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur (Recepoglu, 2017). Bu konuda yapılan bir çalışmada öğretmenlere öz yeterlik algısı ile çalışma motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir (Abuswireh, 2020). Öğretmenlerde öz yeterlik düzeyi yükseldikçe psikolojik iyi oluş düzeyi de yükselmektedir. Bu durum öğretmenlerin meslek yaşamlarını ve okula olan bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Ağaçbacak, 2019).

İnsanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelme sürecinde öz yeterlik düzeyi ne kadar önemli bir konu ise öğretmenlerin meslek yaşamında karşılaştıkları sorunların çözümünde de öz yeterlik düzeyi o kadar önemli bir konudur. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik sahip oldukları inanç ve yargıları da öz yeterlik düzeylerine göre şekillenmektedir. Bunun yanında öğrencilerin ders motivasyonlarının yüksek olması, akademik başarı düzeylerinin geliştirilmesi, sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunların en aza indirilmesi, öğretim planı ve programlarının hazırlanması ile öğrenci değerlendirme süreçlerinin sağlıklı olması da öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile yakından ilişkilidir (Özdemir, 2008). Meslek yaşamında öğretmen tutum ve davranışları ile mesleki becerilerini etkileyen bir unsur olan öğretmen öz yeterliği yaş, cinsiyet, medeni durum, meslek kıdem ve algılanan yönetici davranışları gibi birçok değişkenden etkilenmektedir (Klassen ve Chiu, 2010; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Aslan, 2018). Bunun yanında öğretmenlere öz yeterlik düzeyini geliştirmeye

yönelik eğitim, kurs ve seminerlerin mesleki öz yeterlik gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Eker, 2020).

2.4. Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Önemi

Teknolojik gelişmeler son yıllarda toplum yaşamının her alanını etkisi altına almıştır. Hayatın her alanında ciddi değişimlere neden olan teknolojik gelişmelerin eğitim sistemlerini de etkilediği görülmektedir. Günümüzde teknolojik gelişmelerin eğitime yansması nedeniyle eğitim sistemlerinin teknolojik gelişmelere uyumlu hale getirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Fidan, 2012). Bunun bilincinde olan ülkeler eğitimde teknoloji kullanımını yaygınlaştırmaya yönelik uygulamalara ağırlık vermeye başlamıştır. Günümüzde birçok ülkede eğitim teknolojilerinden yaygın olarak faydalandığı görülmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı ve bilimsel uygulamalardan yararlanılması hem eğitim ve teknoloji uyumunun sağlanmasına hem de eğitim sistemlerinde karşılaşılan sorunların azaltılmasına katkı sağlamaktadır (Özgan, 2010).

Eğitimde teknoloji kullanımı öncelikli olarak öğretmenlerin dersleri işleme süreçlerini daha kolay hale getirebilmektedir. Derslerde teknolojik ders materyalleri kullanıldığı zaman öğretmenler hem kendi performanslarını hem de öğrencilerin gelişim düzeylerini daha kolay gözlemlemektedirler. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıflarda ise öğretmenlerin öğrencileri her zaman eş zamanlı olarak takip edebilmesi mümkün değildir. Bu noktada özellikle sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda öğretmenlerin teknolojik ders materyallerinden yararlanmalarının kendilerine önemli bir avantaj sağladığı belirtilmektedir (Akçay ve diğerleri, 2005).

Derslerde teknolojik ders materyallerinden yararlanılmasının öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Teknolojik ders materyalleri genellikle dersleri sıkıcı olmaktan uzaklaştırmakta, bu durum öğrencilerin derse olan ilgisinin yükselmesine katkı sağlamaktadır. Literatürde yer alan ve farklı öğrenim kademelerinde yer alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda da eğitimde teknoloji kullanımının dersleri sıkıcı olmaktan uzaklaştırdığı, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı ve derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Korucu ve Gündüz, 2011; Tosun ve diğerleri, 2006; Yıldız ve Aktaş, 2015).

Öğrencilerin derslere yönelik ilgi ve tutumlarını arttıran teknolojik ders materyalleri öğrencilerin ders motivasyonlarının da yükselmesine katkı sağlamaktadır

(Zarei ve Hashemipour, 2015; Karakış ve diğerleri, 2016). Bunun yanında teknolojik ders materyalleri öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hale gelmesine katkı sağlayan araçlar arasında yer almaktadır (Pala, 2021; Çelik, 2014; Aktaş, 2015). Öğrenci motivasyonunu arttıran ve öğrenmeyi kolay hale getiren teknolojik ders materyalleri öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de yükselmesine destek olmaktadır. Literatürde bu konuda yürütülen birçok çalışmada da geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla derslerde teknolojik materyallerden yararlanılmasının öğrenci başarısını daha fazla arttırdığı belirtilmektedir (Mert ve Şen, 2019; Öztop, 2022; Daşdemir ve Doymuş, 2012). Geleneksel öğretim yöntemleri dersleri sıkıcı hale getirdiği için öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu noktada derslerde teknolojik materyal kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı (Galy ve diğerleri, 2011), bunun yanında öğrenmenin kalıcılığına katkı sağladığı ifade edilmektedir (Granito ve Chernobilsky, 2012). Teknolojik ders materyallerinin öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmesi de teknoloji kullanımının diğer bir faydası olarak kabul edilebilir (David ve Weinstein, 2024).

2.5. Öğretmenlerde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken alan bilgisinin teknoloji bilgi düzeyi ile harmanlanması ile “teknolojik pedagojik alan bilgisi” kavramı ortaya çıkmıştır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi öğretmenlerin alan bilgileri ile teknoloji bilgilerinin birleşiminden meydana gelmektedir (Sarı ve Bostancıoğlu, 2018). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öğretmenlerin teknolojiyle öğretmek için ihtiyaç duydukları bilgi türlerini ve bu bilgi kümelerinin birbirleriyle etkileşime girdiği karmaşık yolları açıklamaktadır (Koehler ve diğerleri, 2013). Öğretmenlerde teknolojik pedagojik alan bilgisi aşağıdaki bileşenlerden meydana gelmektedir (Bal ve Karademir, 2013).

- a) Teknolojik bir problem ile karşılaşıldığı zaman problemi nasıl çözeceğini bilme,
- b) Teknolojiyi kolaylıkla öğrenme,
- c) Güncel teknolojik gelişmeleri takip etme,
- d) Kullanılması gereken bir teknoloji sayesinde yeterli bilgiye sahip olma,
- e) Farklı teknolojileri kullanabilecek imkana sahip olma,

- f) Öğrencilerin konuyu anlamaması durumunda dersin işleniş biçimini değiştirme,
- g) Sınıf yönetiminin nasıl sağlanacağını bilme,
- h) Meslek yaşamı öncesinde edinilen teknoloji bilgisini meslek yaşamı boyunca derslere aktarabilme,
- ı) İşlenen derste bilgi düzeyini arttıracak teknolojileri kullanabilme.

Öğretmenlerde teknolojik pedagojik alan bilgisi yedi alt boyuttan meydana gelmektedir. Teknolojik pedagojik alan bilgisini oluşturan söz konusu alt boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Teknoloji bilgisi: Teknoloji bilgisi temel olarak öğretmenlerin dijital videolar, ders yazılımları, internet destekli araçlar ve etkileşimli tahtalar gibi birçok ders materyali hakkında bilgi sahibi olmasını ifade etmektedir. Öğretmenlerin sürekli olarak değişen ve gelişen teknolojinin bilgi ve disiplin uygulamaları üzerindeki etkilerini iyi anlamaları gerekmektedir. Teknolojinin seçimi ve doğru kullanılması derslerde en etkili materyallerden faydalanmaya katkı sağlamaktadır. Günümüzde modern bilgisayar donanımları ve yazılımları hızla eskimekte ve bilgisayarlar araştırma, iletişim, medya tüketimi ve yaratımı gibi çeşitli pedagojik görevlerde kullanılabilir. Bu noktada öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin yüksek düzeyde olması önem arz etmektedir.

2. Alan bilgisi: Öğretmenler, öğretecekleri içerik hakkında bilgi sahibi olmalı ve bilginin doğasının çeşitli içerik alanları için nasıl farklı olduğunu bilmelidir. Ortaokul Fen Bilgisi dersinde işlenecek içerik, lisansüstü düzeyde astrofizik seminerinde işlenecek içerikten farklıdır. Bu noktada öğretmenler için alan bilgisi kritik öneme sahiptir. Alan bilgisi aynı zamanda her alanın kendine özgü, disipline özgü düşünme biçimlerini belirlemesi açısından da önemlidir.

3. Pedagojik bilgi: Pedagojik bilgi, öğretim yöntemlerini ve süreçlerini ifade eder ve sınıf yönetimi, değerlendirme, ders planı geliştirme ve öğrenci öğrenimi alanındaki bilgileri içerir. Yüksek düzeyde pedagojik bilgi düzeyine sahip olan öğretmenler öğrencilerin bilgiyi nasıl edindiğini ve inşa ettiklerini bilme becerileri yüksek kişilerdir. Pedagojik bilgisi yüksek olan öğretmenler sayesinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu düşüncelerinin geliştirilmesi mümkün hale gelmektedir. Bundan dolayı pedagojik bilgi; sosyal, bilişsel ve gelişimsel öğrenme teorilerinin

anlaşılmasını ve bunların sınıftaki öğrencilere nasıl uygulanması gerektiği bilgisini içermektedir.

4. Pedagojik alan bilgisi: Pedagojik alan bilgisi, bilgi ve pedagojiyi harmanlayan ve bilgi alanlarında daha iyi öğretim uygulamaları geliştirmeyi hedefleyen bir olgudur.

5. Teknolojik alan bilgisi: Teknolojik alan bilgisi temel olarak öğretmenlerin teknolojik materyaller ile yeni temsiller yaratabilme becerilerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin teknolojik alan bilgilerinin yüksek olması durumunda belirli teknolojik araçları kullanarak öğrencilere ilgili kavram ve bilgileri öğretme becerileri de yüksek olmaktadır.

6. Teknolojik pedagojik bilgi: Bu bilgi türü temel olarak öğretmenlerin teknolojik ders materyallerini nasıl daha etkili kullanabileceklerini ifade eden bir bilgi türüdür. Teknolojik pedagojik bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenler genellikle eğitim ve teknoloji arasında bağlantı kurabilmekte, bunun yanında öğretim sürecinde teknolojinin beraberinde getirdiği sınırlılıkları da dikkate almaktadırlar

7. Teknolojik pedagojik alan bilgisi: Teknolojik pedagojik içerik bilgisi, öğretmenlerin herhangi bir içerik alanında öğretim süreçlerine teknolojiyi entegre etmek için ihtiyaç duydukları bilgiyi ifade etmektedir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi üç temel bileşenin (bilgi, pedagoji ve teknoloji) ötesine geçen yeni bir bilgi biçimidir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi, bilgi, pedagoji ve teknoloji bilgisi arasındaki etkileşimlerden ortaya çıkan bir anlayıştır (Schmidt ve diğerleri, 2009; Koehler ve Mishra, 2009; Koehler ve diğerleri, 2013).

Son yıllarda özellikle teknolojinin gelişmesi ve birçok teknolojik materyal ile yöntemin eğitimde kullanılmaya başlaması öğretmenlerde teknolojik pedagojik alan bilgisini önemli bir konu haline getirmiştir. Eğitim üzerine çalışmalar yapan kurum ve kuruluşlar da bu görüşe katılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 yılında yayınlanan raporda öğretmenlerin derslerde teknolojiyi etkin bir biçimde kullanacak yeterliğe sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) tarafından öğretmenlerin derslerde teknolojiden etkin bir biçimde yararlanmaları ve bilgisayar teknolojileri ile ilgili temel işlemleri yapabilmeleri için yeterli teknoloji kullanım bilgisine sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Bilici ve Güler, 2016). Öğretmenlerin derslerde güncel teknolojilerden yararlanmaları büyük

oranda teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yüksek olmasına bağlıdır. Literatürde yer alan çalışmalarda da öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yüksek olmasının derslerde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Albayrak-Sarı ve diğerleri, 2016; Baran ve Canbazoğlu-Bilici 2015; Tatlı ve diğerleri, 2016).

2.6. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Altındaş (2023) tarafından yapılan araştırmada, müzik etkinliklerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin metaforik algıları ve öz yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Trabzon ilinde görev yapan 157 öğretmen katılmıştır. Araştırmada müzik öğretimine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik algısının öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, kıdemi, öğrenciyken veya hizmet için müzik eğitimi almış olma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, bireysel istek ile müzik eğitimi almış olma değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kendi arzusu ile müzik eğitimi almayanlara kıyasla, kendi arzusu ile müzik eğitimi alan öğretmenlerin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin müzik etkinlikleri hakkında ürettiği metaforlar ise tedavi edici, gıda, doğanın parçası, hayata dair, eğlence, sonsuzluk, duygu, değişim, gelişim, zorunluluk ve ambivalans olarak sınıflandırılmıştır.

Bağlan-Balcı (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş yeri mutlulukları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Şanlıurfa iline bağlı ilçelerde çalışan 309 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda öz yeterlik algısı ve iş yeri mutluluğu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İş mutluluğu ve öz yeterlik algısında sınıftaki öğrenci sayısı ve cinsiyete göre anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öz yeterlik algısının aile katılımı alt boyutunda mesleki deneyime göre, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve aile katılımı alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu, iş yeri mutluluğu toplam puanlarının yaşa ve mesleki deneyim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Deniz ve Avcı (2023) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 64 öğretmen ve 77 öğretmen adayı olmak üzere toplam 141 katılımcı dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik öz yeterlik algılarının öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerine ilişkin öz yeterlik algısının, teknolojik pedagojik alan bilgilerine ilişkin öz yeterlik algısını anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Gülşen (2023) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisinin belirlenmesi ve bunun üzerinde bireysel yenilikçilik, teknolojik materyal kullanmaya ilişkin tutum ve öğretme öğrenme anlayışı düzeylerinin yordayıcılığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Kocaeli ilinde çalışan 152 öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak öğrenme öğretme anlayışlarından yapılandırmacı anlayışa sahip oldukları, bireysel yenilikçilik düzeylerine bakıldığında çoğunlukla sorgulayıcı kategoride bulundukları görülmüştür. Öğretmenlerin teknolojik materyalleri eğitimde kullanma konusunda olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ile deneyime açıklık, yapılandırmacılık, teknolojik materyal kullanımına ilişkin tutum ve fikir öndeliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireysel yenilikçilik, eğitimde teknolojik materyal kullanımı ve öğretme öğrenme anlayışlarının teknolojik pedagojik içerik bilgi düzeyini %27 oranında yordadığı saptanmıştır.

Semerci-Gaygusuz (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisine dair öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya İstanbul ilinde görev yapan 266 öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin teknoloji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanlarda cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunmuş, kadınların puan ortalamasının erkeklerden anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca teknolojik alan alt boyutunda yaşa bağlı anlamlı bir farklılık bulunmuş, 41-45 yaş arası katılımcılara kıyasla 20-25 yaş arası katılımcıların teknoloji bilgisi alt boyuta ait puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu, katılımcıların teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinden alan bilgilerinin en yüksek, teknolojik bilgilerinin en düşük

seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgi öz yeterlikleri ve mesleki yetkinlikleri arasında pozitif yönlü ve orta derecede ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Döner (2022) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmeni adaylarının erken akademik becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarına dair güvenilir ve geçerli sonuçlar sağlayan bir ölçeğe aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 320 öğretmen ve 109 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada katılımcıların çoğunun lisans eğitimleri sırasında erken akademik becerilere ilişkin bir ders veya kurs almadığı görülmüştür. Lisans eğitimi sırasında erken akademik becerilere ilişkin ders almanın öz yeterlik algısında anlamlı bir fark yaratmadığı, kursa katılmanın ise anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Katılımcıların erken akademik becerileri öz yeterlik algılarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Gökçen ve Kutluca (2022) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri üzerinde pedagojik inançlarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 74 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada yüksek düzeyde pedagojik inanca sahip öğretmenlerin sınıf içinde etkileşimli uygulamalara eğitim sürecinde daha sık yer verdikleri ve çocuk merkezli eğitimi benimsedikleri görülmüştür. Düşük düzeyde pedagojik inanca sahip öğretmenlerin ise doğrudan kavram öğretimini pedagojik kavramsallaştırmada daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinden öğretmen merkezli pedagojik yaklaşımı benimseyenlerin kendilerini pedagojik açıdan yeterli görmediği, öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımı benimseyenlerin ise kendilerini pedagojik açıdan yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Sonakın (2022) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında İstanbul'da yaşayan ve görev yapan 90 öğretmene ait veriler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin müzik eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ile yaş, cinsiyet, kıdem, lisans süresince müzik eğitimi dersi almış olma ve ders notu, okul dışında müzik dersi almış olma, okulda müzik için bir alan olması durumu ve farklı eğitim yaklaşımlarını kullanma durumu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öz yeterlik ile hizmet içi eğitim ve aile içinde

müzik eğitimi alan bireylerin varlığı arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Eğitim durumunun ise öğretmenlerin müzik öğretimine ilişkin öz yeterliklerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Avcı-Güryel (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin matematik pedagojik alan bilgilerine göre farklılaşma durumunu saptamak ve matematik öğretimi öz yeterlikleri ile matematik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya Afyonkarahisar ilinde çalışan 248 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin matematik pedagojik alan bilgisi orta seviyede, matematik öğretimine ilişkin öz yeterlikleri yüksek seviyede tespit edilmiştir. Matematik öğretimine ilişkin öz yeterlik ile matematik pedagojik alan bilgisi arasında düşük seviyede pozitif yönde ilişki olduğu, öğretmenlerin matematik eğitimi öz yeterliklerinde pedagojik alan bilgi düzeylerinin yordayıcısı olduğu ve anlamlı bulunduğu belirlenmiştir.

Havuz (2021) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin algıları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya İstanbul ilinde görev yapan 201 öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları orta düzeyde, öz yeterlik inançları ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Öz yeterlik inançlarında iletişim becerisi, planlama, aile katılımı, öğrenme öğretme süreci, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi boyutlarının yaşa göre farklılaşma göstermediği, sınıf yönetimi boyutunda yaşa bağlı anlamlı bir farklılık görüldüğü belirlenmiştir. Öz yeterlik alt boyutlarından sınıf yönetimi, planlama, iletişim becerisi, öğrenme öğretme süreci, aile katılımı ve öğrenme ortamının öğretmenlerin uzaktan eğitim algısını açıklamada istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algılarından öz yeterlik inançlarının olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Sıcak (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterlikleri ile fen konularındaki alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 194 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin fen konularında orta düzeyde alan bilgisine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin tutumları ve fen konularındaki öz yeterliklerinin, fen konularına dair alan bilgisi düzeyleri üzerinde

düşük seviyede etkili olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin fen konularına dair bilgi düzeyi, tutum ve öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve düşük seviye bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Subaş (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öz denetimleri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmaya farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören 879 okul öncesi öğretmen adayı dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda katılımcıların öz yeterlik inançlarında öz denetimlerinin yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz denetimlerinin anne tutumlarına ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ve öz denetimleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

İlkay (2017) tarafından ortaya konan çalışmada, teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 326 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. En yüksek puanın içerik bilgisi boyutunda, en düşük puanın teknoloji bilgisi boyutunda alındığı saptanmıştır. Katılımcıların öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı konusunda yeterli seviyede öz yeterlik seviyesine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yaşar-Ekici (2017) tarafından yürütülen çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya toplam 151 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının yaşına ve medeni durumuna göre öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının farklılaşmadığı; öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebine ve üniversite türüne göre ise öz yeterlik inançlarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Sonuç olarak farklı lisans programları üzerine pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öz yeterliğin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi alt boyutlarında pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir.

Ertan (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının mezuniyet türüne göre nasıl farklılaştığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 308 öğretmen katılmıştır. Araştırmada katılımcıların öğretme ve öğrenme evresi, aile katılımı, iletişim becerileri, sınıf yönetimi, planlama alt boyutlarında mezuniyet türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanlarının mezuniyet türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Açık öğretim lisans mezunu ve ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik puanlarının örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Balcı (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının ve eğitim inançlarının farklı değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Erzurum ilinde çalışan 165 öğretmen ve son sınıfta öğrenim gören 106 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının en çok varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim inançlarını benimsedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmezken, erkeklere kıyasla kadın öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin anlamlı seviyede yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarında öz yeterlik ve eğitim inançları arasında bir ilişki bulunmuş, ilerlemecilik eğitim inancı arttıkça öz yeterlik inancının arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile eğitim inançları arasında da bir ilişki bulunmuş; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim inançları arttıkça öz yeterlik inançlarının da arttığı, esasicilik eğitim inancı arttıkça öz yeterlik inancının düştüğü saptanmıştır.

Dal (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ders içi etkinliklere yönelik teknolojik pedagojik alan bilgilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmaya Kütahya ilinde görev yapan 12 öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin alan bilgileri, pedagojik bilgileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yeterli seviyede olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin en fazla alan bilgisine sahip olduğu görülmüştür. Teknolojik pedagojik bilgileri yeterli düzeyde olsa da diğer bilgilere kıyasla daha az öğretmenin teknolojik pedagojik bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Şahin-Şak (2015) tarafından yapılmış olan araştırmada, okul öncesi öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi konusundaki öz yeterlik algılarının belirlenmesi

amaçlanmıştır. Çalışmaya lisans eğitiminde “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması” ile “Sınıf Yönetimi” derslerini almış toplam 52 öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında katılımcıların sınıf yönetiminin farklı boyutlarına göre farklı öz yeterlik inançlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yarısının sınıf yönetimi konusunda kendini kısmen yeterli gördüğü, kendini yetersiz gören öğretmenlerin bu durumu sınıfta kontrol edilmesi zor öğrencilerin varlığı ile açıkladığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf içi istenmeyen davranışlarla baş etme konusunda yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının kendilerini sınıf içinde kuralların uygulanması ve fiziksel ortamın düzenlenmesi konusunda, yarısının kendilerini etkinlik planlama ve uygulamada yeterli gördükleri bildirilmiştir.

Şenol ve Ergün (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 177 öğretmen ve 161 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarında ve öz yeterlik inancının aile katılımı dışındaki bütün alt boyutlarında öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmeni adayları ile karşılaştırıldığında okul öncesi öğretmenlerinin daha yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemek ve bu inançların farklı değişkenlere göre nasıl değiştiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmaya Elazığ ilinde görev yapan 98 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını yüksek olarak tanımladıkları, öz yeterlik üzerindeki görüşlerinin cinsiyet, görev yapılan kurum, hizmet yılı, kurumun bulunduğu sosyo-ekonomik seviye gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Sancar-Tokmak ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlik bölümü öğrencilerinin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüvenlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Mersin Üniversitesi’nde öğrenim gören 154 okul öncesi öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine dair özgüven algılarının

yüksek seviyede olduğu, katılımcıların özgüven algılarında sınıf kademesine ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetingöz (2012) tarafından yürütülen araştırmada, yaratıcı drama yöntemini kullanmada okul öncesi öğretmenleri adaylarının öz yeterlik seviyelerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve yaratıcı drama dersi almış olan 190 öğrenci katılmıştır. Araştırmada yaratıcı drama yöntemini kullanmada okul öncesi öğretmenleri adaylarının yüksek öz yeterlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Yaratıcı drama yönetimini kullanma konusundaki öz yeterliliğin cinsiyet, sınıf, ek atölye çalışmaları alma gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yaratıcı drama yöntemini kullanma konusundaki öz yeterlik seviyesi farklılıklarının, öğretmen adaylarının drama etkinliklerini planlamada ve uygulamadaki beceri ve bilgileri arasındaki farklılıklara dayandığı saptanmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma kapsamında ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama modeli temel olarak iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). İlişkisel tarama modeli ile değişkenler arasındaki muhtemel ilişkiler sayısal olarak belirlenir (Creswell, 2014). Başka bir ifadeyle, ilişkisel tarama modelinde hem değişkenler arasındaki ilişki düzeyi hem de ilişkinin yönü (pozitif ya da negatif yönlü ilişki) ortaya konulabilmektedir (Can, 2014).

3.2. Evren ve Örneklem

Yürütülen bu çalışmanın evrenini Tokat ili merkez ve ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 565 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem grubunu ise evren içinden kolay örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 352 kadın ve 32 erkek olmak üzere toplam 384 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Erdoğan ve Yazıcıoğlu'na (2004) göre %95 güven aralığında 500 ve 750 kişi arasında bir evrenin örnekleme en az 226 kişi olmalıdır. Bu çalışmanın örnekleme ise 384 kişi olup evren örneklem dengesini sağlamaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacının hedef evreninden örneklem oluştururken, ulaşımı en kolay olan öğelere yönelmesi olarak tanımlanabilir (Patton, 2005). Araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	352	91.7
	Erkek	32	8.3
	Toplam	384	100.0
Yaş	25-30 yaş	87	22.7
	31-35 yaş	88	22.9
	36-40 yaş	71	18.5
	41 yaş ve üzeri	138	35.9
	Toplam	384	100.0
Mesleki kıdem	1-5 yıl	90	23.4
	6-10 yıl	62	16.2
	11-15 yıl	89	23.2
	16 yıl ve üzeri	143	37.2
	Toplam	384	100.0
Eğitim durumu	Lisans	304	79.2
	Lisansüstü	80	20.8
	Toplam	384	100.0
Medeni durum	Evli	279	72.7
	Bekar	105	27.3
	Toplam	384	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 352'sinin (%91.7) kadın, 32'sinin (%8.3) erkek, 87'sinin (%22.7) 25-30 yaş aralığında, 88'inin (%22.9) 31-35 yaş aralığında, 71'inin (%18.5) 36-40 yaş aralığında, 138'inin (%35.9) 41 yaş ve üzerinde olduğu, 90'ının (%23.4) mesleki kıdeminin 1-5 yıl, 62'sinin (%16.2) 6-10 yıl, 89'unun (%23.2) 11-15 yıl, 143'ünün (%37.2) 16 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin 304'ünün (%79.2) lisans mezunu, 80'inin (%20.8) lisansüstü mezunu olduğu, 279'unun (%72.7) evli, 105'inin (%27.3) bekar olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesinde beş sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır (EK-1). Kişisel bilgi formu araştırmanın alt problemlerine yanıt bulabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kullanılan kişisel bilgi formu aracılığıyla öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem bilgilerine ulaşılması amaçlanmıştır.

3.3.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa ve diğerleri (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır (EK-2). Üç alt boyuttan oluşan ölçekte toplam 24 madde bulunmaktadır. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutu 1,2,4,6,9,12,14 ve 22. maddelerden (8 madde), Öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik alt boyutu 7,10,11,17,18,20,23 ve 24. maddelerden (8 madde), sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutu 3,5,8,13,15,16,19 ve 21. maddelerden (8 madde) oluşmaktadır. Dokuzlu likert tipindeki ölçek, (1) Yetersiz, (3) Çok Az Yeterli, (5) Biraz Yeterli, (7) Oldukça Yeterli, (9) Çok Yeterli şeklinde derecelendirilmiştir. Türkçeye uyarlama sürecinde ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre .95’in üzerindeki TLI ve CFI değerlerinin iyi uyuma, RMSEA=.065 değerinin ise kabul edilebilir uyuma işaret ettiği belirtilmiştir. Mevcut araştırma verileri üzerinden yapılan güvenirlik analizleri sonucunda, Öğretmen Öz yeterlik Ölçeğinin tamamı için Tabakalı alfa katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları ise öğrenci katılımı alt boyutunda .94, öğretimsel stratejiler alt boyutunda .94, sınıf yönetimi alt boyutunda .95’tir. Ölçekten alınan toplam puan genel öz yeterlik düzeyini ifade etmektedir. Dolayısıyla elde edilen verilerin yüksek güvenirliğe sahip ($\alpha > .60$) olduğu söylenebilir (Özdamar, 2013).

3.3.3. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu

Araştırma kapsamında öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesinde Dal (2015) tarafından geliştirilen “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu” kullanılmıştır (EK-3). Yedi alt boyuttan oluşan formda toplam 49 madde bulunmaktadır. Teknolojik bilgi alt boyutu 7 maddeden, Alan bilgisi

alt boyutu 7 maddeden, Pedagojik bilgi alt boyutu 7 maddeden, Pedagojik alan bilgisi alt boyutu 8 maddeden, Teknolojik alan bilgisi alt boyutu 7 maddeden, Teknolojik pedagojik bilgi alt boyutu 7 maddeden, Teknolojik ve pedagojik alan bilgisi alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipindeki ölçek (1) Tamamen Yetersiz, (2) Yetersiz, (3) Orta, (4) Yeterli, (5) Tamamen Yeterli şeklinde derecelendirilmiştir. Formdan alınan toplam puanın yüksek olması teknolojik pedagojik alan bilgisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırma verileri üzerinden yapılan güvenirlik analizleri sonucunda, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin tamamı için Tabakalı alfa katsayısı .99 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları ise teknolojik bilgisi alt boyutunda .95, alan bilgisi alt boyutunda .95, pedagojik bilgisi alt boyutunda .95, pedagojik alan bilgisi alt boyutunda .96, teknolojik alan bilgisi alt boyutunda .96, teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutunda .97, teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutunda .96'dır. Dolayısıyla elde edilen verilerin yüksek güvenirliğe sahip ($\alpha > .60$) olduğu söylenebilir (Özdamar, 2013).

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri, 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Veriler, her ölçeğin ve formun içeriğini ve amacını anlatan yönergelerin de bulunduğu Google Formlar aracılığı ile gönüllülük esasına dayanarak çevrimiçi olarak toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz işlemlerinde SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle toplanan verilerin güvenirliğinin incelenmesine yönelik olarak ölçeklerin alt boyutları için Cronbach alfa, tamamı için Tabakalı alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca veri dağılımına yönelik normalliğin incelenmesi amacıyla çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiştir. Hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçek Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenci katılımı	-.45	-.16
Öğretimsel stratejiler	-.38	-.14
Sınıf yönetimi	-.39	-.16
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Tamamı	-.44	-.06
Teknolojik bilgisi	-.45	-.06
Alan bilgisi	-.72	.33
Pedagojik bilgisi	-.67	-.07
Pedagojik alan bilgisi	-.77	.63
Teknolojik alan bilgisi	-.74	.55
Teknolojik pedagojik bilgisi	-.59	.12
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	-.50	-.16
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği Tamamı	-.62	.32

Tablo 5 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için uygun olan -2 ile +2 arasında (George ve Mallery, 2019) olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeklerin alt boyutlarından ve tamamından elde edilen verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği çıkarımı yapılabilir.

Demografik verilerden cinsiyet, eğitim durumu ve medeni duruma göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-testi kullanılırken, yaş ve mesleki kıdeme göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Post Hoc testlerinden yararlanılmıştır. Post-Hoc testi olarak, varyansların homojen olduğu ($p > .05$) durumlarda Tukey testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Games-Howell testi tercih edilmiştir (Kayri, 2009). Ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ne düzeydedir?”

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	n	$\bar{X}$	ss
Öğrenci katılımı	384	29.80	5.59
Öğretimsel stratejiler	384	29.85	5.97
Sınıf yönetimi	384	29.82	5.92
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	384	89.37	16.95
Toplam			

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan 384 öğretmen için öğrenci katılımı alt boyutundaki ortalamanın ($\bar{x}=29.80$; $ss=5.59$) olduğu, öğretimsel stratejiler alt boyutundaki ortalamanın ($\bar{x}=29.85$; $ss=5.97$) olduğu, sınıf yönetimi alt boyutundaki ortalamanın ($\bar{x}=29.82$; $ss=5.92$) olduğu ve öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=89.37$; $ss=16.95$) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için hesaplanan ortalama puanlara göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin orta seviyede olduğu söylenebilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının cinsiyete, medeni duruma ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları sırasıyla Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğrenci katılımı	Kadın	352	29.80	5.61	.052	382	.958
	Erkek	32	29.75	5.50			
Öğretimsel stratejiler	Kadın	352	29.84	5.95	-.116	382	.908
	Erkek	32	29.97	6.25			
Sınıf yönetimi	Kadın	352	29.82	5.91	.187	382	.852
	Erkek	32	29.75	6.13			
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam	Kadın	352	89.38	16.93	.042	382	.967
	Erkek	32	89.25	17.36			

Tablo 7 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.80$) iken erkek öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}=29.75$) olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin öğretimsel stratejiler alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.84$) iken erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=29.97$) olarak hesaplanmıştır. Kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.82$) iken erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=29.75$) bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=89.38$) olduğu, erkek öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=89.25$) olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin, öğrenci katılımı alt boyutu ($t=.052$; $p=.958$; $p>.05$), öğretimsel stratejiler alt boyutu ($t=-.116$; $p=.908$; $p>.05$), sınıf yönetimi alt boyutu ($t=.187$; $p=.852$; $p>.05$) ve öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam ($t=.042$; $p=.967$; $p>.05$) puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 8. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Medeni Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğrenci katılımı	Evli	279	30.15	5.69	2.033	382	.043*
	Bekar	105	28.86	5.24			
Öğretimsel stratejiler	Evli	279	30.32	6.12	2.520	382	.012*
	Bekar	105	28.61	5.36			
Sınıf yönetimi	Evli	279	30.14	6.16	2.169	382	.031*
	Bekar	105	28.94	5.15			
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam	Evli	279	90.59	17.51	2.316	382	.021*
	Bekar	105	86.12	14.93			

* $p<.05$

Tablo 8'e göre, evli öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=30.15$), buna karşın bekar öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=28.86$) bulunmuştur. Evli öğretmenlerin öğretimsel stratejiler alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=30.32$) iken bekar öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=28.61$) hesaplanmıştır. Evli öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=30.14$), buna karşın bekar öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=28.94$) bulunmuştur. Evli öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalaması ($\bar{x}=90.59$) iken bekar öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=86.12$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrenci katılımı alt boyutu ($t=2.033$; $p=.043$; $p<.05$), öğretimsel stratejiler alt boyutu ($t=2.520$; $p=.012$; $p<.05$), sınıf yönetimi alt boyutu ($t=2.169$; $p=.031$; $p<.05$) ve öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam ($t=2.316$; $p=.021$; $p<.05$) puanlarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre evli öğretmenlerin ortalama puanları, öğrenci katılımı alt boyutu, öğretimsel stratejiler alt boyutu, sınıf yönetimi alt boyutu ve öğretmen öz yeterlik ölçeği toplamında bekar öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 9. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğrenci katılımı	Lisans	304	29.88	5.59	.515	382	.607
	Lisansüstü	80	29.51	5.66			
Öğretimsel stratejiler	Lisans	304	29.89	5.98	.255	382	.799
	Lisansüstü	80	29.70	5.95			
Sınıf yönetimi	Lisans	304	29.93	5.92	.775	382	.439
	Lisansüstü	80	29.38	5.95			
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam	Lisans	304	89.61	16.99	.530	382	.596
	Lisansüstü	80	88.48	16.86			

Tablo 9'a göre, lisans mezunu öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.88$), buna karşın lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=29.51$) bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin öğretimsel stratejiler alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.89$) iken lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=29.70$) hesaplanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.93$), buna karşın lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=29.38$) bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalaması ($\bar{x}=89.61$) iken lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=88.48$) olduğu görülmektedir. Ancak

öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutu ($t=.515$; $p=.607$; $p>.05$), öğretimsel stratejiler alt boyutu ($t=.255$; $p=.799$; $p>.05$), sınıf yönetimi alt boyutu ($t=.775$; $p=.439$; $p>.05$) ve öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam ($t=.530$; $p=.596$; $p>.05$) puanları arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA'dan önce varyansların homojenliği testi için uygulanan Levene testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaş Grupları İçin Varyansların Homojenliği

Alt Boyut	F	sd1	sd2	p
Öğrenci katılımı	5.720	3	380	.001
Öğretimsel stratejiler	3.643	3	380	.013
Sınıf yönetimi	3.517	3	380	.015
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	4.924	3	380	.002
Toplam				

Tablo 10 incelendiğinde, yaş grubuna göre öğrenci katılımı alt boyutunda ($p=.001$), öğretimsel stratejiler alt boyutunda ($p=.013$), sınıf yönetimi alt boyutunda ($p=.015$) ve öğretmen öz yeterlik ölçeği toplamında ($p=.002$) olduğundan varyansların homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür. Öğretmen öz yeterliği ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenci katılımı	Gruplar arası	238.760	3	79.587	2.574	.054
	Grup içi	11748.799	380	30.918		
	Toplam	11987.560	383			
Öğretimsel stratejiler	Gruplar arası	159.702	3	53.234	1.501	.214
	Grup içi	13478.837	380	35.471		
	Toplam	13638.539	383			
Sınıf yönetimi	Gruplar arası	282.922	3	94.307	2.725	.044*
	Grup içi	13148.951	380	34.603		
	Toplam	13431.872	383			
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam	Gruplar arası	2082.726	3	694.242	2.445	.064
	Grup içi	107894.763	380	283.934		
	Toplam	109977.490	383			

* $p < .05$

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş gruplarına göre öğrenci katılımı alt boyutu ($F=2.574$; $p=.054$; $p>.05$), öğretimsel stratejiler alt boyutu ($F=1.501$; $p=.214$; $p>.05$), öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam ($F=2.445$; $p=.064$; $p>.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ancak sınıf yönetimi alt boyutu ($F=2.725$; $p=.044$; $p<.05$) puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sınıf yönetimi alt boyutundaki farklılaşmanın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için Games-Howell testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Yaş Grubuna Göre Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Ortalamaları Arasındaki Farklılaşmanın Kaynağına İlişkin Sonuçlar

Alt boyut	Yaş grubu (I)	Yaş grubu (J)	Ortalama farkı (I-J)	ss	p
Sınıf yönetimi	25-30 yaş	31-35 yaş	.062	.889	.945
		36-40 yaş	.707	.941	.453
		41 yaş ve üzeri	-1.488	.805	.065
	31-35 yaş	25-30 yaş	-.062	.889	.945
		36-40 yaş	.645	.938	.492
		41 yaş ve üzeri	-1.549	.802	.054
	36-40 yaş	25-30 yaş	-.707	.941	.453
		31-35 yaş	-.645	.938	.492
		41 yaş ve üzeri	-2.195*	.859	.011*
	41 yaş ve üzeri	25-30 yaş	1.488	.805	.065
		31-35 yaş	1.549	.802	.054
		36-40 yaş	2.195*	.859	.011*

* $p < .05$

Tablo 12 incelendiğinde, 36-40 yaş ile 41 yaş ve üzeri grubunda olan öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutundaki puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. 41 yaş ve üzeri grubunda olan öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutu puanları 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p = .011$; $p < .05$; $I-J = 2.195$).

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA'dan önce varyansların homojenliği testi için uygulanan Levene testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem İçin Varyansların Homojenliği

Alt Boyut	F	sd1	sd2	p
Öğrenci katılımı	1.851	3	380	.138
Öğretimsel stratejiler	1.918	3	380	.126
Sınıf yönetimi	1.001	3	380	.392
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam	1.729	3	380	.161

Tablo 13 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğrenci katılımı alt boyutunda ($p = .138$), öğretimsel stratejiler alt boyutunda ($p = .126$), sınıf yönetimi alt boyutunda ($p = .392$) ve öğretmen öz yeterlik ölçeği toplamında ($p = .161$) olduğundan varyansların homojenliği sağlanmıştır. Öğretmen öz yeterliği ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre

farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenci katılımı	Gruplar arası	473.513	3	157.838	5.209	.002*
	Grup içi	11514.047	380	30.300		
	Toplam	11987.560	383			
Öğretimsel stratejiler	Gruplar arası	467.167	3	155.722	4.493	.004*
	Grup içi	13171.372	380	34.662		
	Toplam	13638.539	383			
Sınıf yönetimi	Gruplar arası	470.092	3	156.697	4.594	.004*
	Grup içi	12961.781	380	34.110		
	Toplam	13431.872	383			
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Toplam	Gruplar arası	4392.251	3	1464.084	5.269	.001*
	Grup içi	105585.239	380	277.856		
	Toplam	109977.490	383			

* $p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrenci katılımı alt boyutu ($F=5.209$; $p=.002$; $p<.05$), öğretimsel stratejiler alt boyutu ($F=4.493$; $p=.004$; $p<.05$), sınıf yönetimi alt boyutu ($F=4.594$; $p=.004$; $p<.05$) ve öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam ($F=5.269$; $p=.001$; $p<.05$) puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Farklılaşmanın hangi mesleki kıdemler arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Mesleki Kıdeme Göre Sınıf Yönetimi Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Sonuçlar

Alt Boyut	Mesleki kıdem (I)	Mesleki kıdem (J)	Ortalama farkı (I-J)	ss	p
Öğrenci Katılımı	1-5 yıl	6-10 yıl	-1.333	.909	.458
		11-15 yıl	-1.474	.823	.279
		16 yıl ve üzeri	-2.889*	.741	.001*
	6-10 yıl	1-5 yıl	1.333	.909	.458
		11-15 yıl	-.140	.911	.999
		16 yıl ve üzeri	-1.556	.837	.248
	11-15 yıl	1-5 yıl	1.474	.823	.279
		6-10 yıl	.140	.911	.999
		16 yıl ve üzeri	-1.415	.743	.228
	16 yıl ve üzeri	1-5 yıl	2.889*	.741	.001*
		6-10 yıl	1.556	.837	.248
		11-15 yıl	1.415	.743	.228
Öğretimsel stratejiler	1-5 yıl	6-10 yıl	-1.753	.972	.273
		11-15 yıl	-1.418	.880	.374
		16 yıl ve üzeri	-2.882*	.792	.002*
	6-10 yıl	1-5 yıl	1.753	.972	.273
		11-15 yıl	.335	.974	.986
		16 yıl ve üzeri	-1.130	.895	.588
	11-15 yıl	1-5 yıl	1.418	.880	.374
		6-10 yıl	-.335	.974	.986
		16 yıl ve üzeri	-1.465	.795	.255
	16 yıl ve üzeri	1-5 yıl	2.882*	.792	.002*
		6-10 yıl	1.130	.895	.588
		11-15 yıl	1.465	.795	.255
Sınıf yönetimi	1-5 yıl	6-10 yıl	-1.193	.964	.603
		11-15 yıl	-.982	.873	.675
		16 yıl ve üzeri	-2.791*	.786	.002*
	6-10 yıl	1-5 yıl	1.193	.964	.603
		11-15 yıl	.211	.966	.996
		16 yıl ve üzeri	-1.598	.888	.275
	11-15 yıl	1-5 yıl	.982	.873	.675
		6-10 yıl	-.211	.966	.996
		16 yıl ve üzeri	-1.810	.789	.101
	16 yıl ve üzeri	1-5 yıl	2.791*	.786	.002*
		6-10 yıl	1.598	.888	.275
		11-15 yıl	1.810	.789	.101
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam	1-5 yıl	6-10 yıl	-4.448	2.751	.370
		11-15 yıl	-4.005	2.492	.376
		16 yıl ve üzeri	-8.775*	2.243	.001*
	6-10 yıl	1-5 yıl	4.448	2.751	.370
		11-15 yıl	.443	2.757	.999
		16 yıl ve üzeri	-4.328	2.535	.321
	11-15 yıl	1-5 yıl	4.005	2.492	.376
		6-10 yıl	-.443	2.757	.999
		16 yıl ve üzeri	-4.770	2.251	.149
	16 yıl ve üzeri	1-5 yıl	8.775*	2.243	.001*
		6-10 yıl	4.328	2.535	.321
		11-15 yıl	4.770	2.251	.149

* $p < .05$

Tablo 15 incelendiğinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundaki, öğretimsel stratejiler alt boyutundaki, sınıf yönetimi alt boyutundaki ve öğretmen öz yeterlik ölçeği toplamındaki puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrenci katılımı alt boyutundaki ($p=.001$; $p<.05$; $I-J=2.889$), öğretimsel stratejiler alt boyutundaki ($p=.002$; $p<.05$; $I-J=2.882$), sınıf yönetimi alt boyutundaki ($p=.002$; $p<.05$; $I-J=2.791$) ve öğretmen öz yeterlik ölçeği toplamındaki ($p=.001$; $p<.05$; $I-J=8.775$) puanları mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular “Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ne düzeydedir?”

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Gözlem Formu puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Gözlem Formu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	n	$\bar{X}$	ss
Teknolojik bilgisi	384	27.99	4.73
Alan bilgisi	384	29.32	4.48
Pedagojik bilgisi	384	29.79	4.44
Pedagojik alan bilgisi	384	33.47	5.16
Teknolojik alan bilgisi	384	29.26	4.79
Teknolojik pedagojik bilgisi	384	28.53	5.04
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	384	24.61	4.23
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Toplam	384	202.97	29.99

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan 384 öğretmen için teknolojik bilgisi alt boyutundaki ortalamanın ($\bar{x}=27.99$; $ss=4.73$), alan bilgisi alt boyutundaki ortalamanın ($\bar{x}=29.32$; $ss=4.48$), pedagojik bilgisi alt boyutundaki ortalamanın ($\bar{x}=29.79$; $ss=4.44$), pedagojik alan bilgisi alt boyutundaki ortalamanın ($\bar{x}=33.47$; $ss=5.16$), teknolojik alan bilgisi alt boyutundaki ortalamanın ($\bar{x}=29.26$; $ss=4.79$), teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutundaki ortalamanın ($\bar{x}=28.53$; $ss=5.04$), teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutundaki ortalamanın ($\bar{x}=24.61$; $ss=4.23$) olduğu ve teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=202.97$; $ss=29.99$)

olduğu görülmektedir. Dolayısıyla alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için hesaplanan ortalama puanlara göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin orta seviyede olduğu, sadece pedagojik bilgisi alt boyutunda yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular “Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi puanlarının cinsiyete, medeni duruma ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları sırasıyla Tablo 17, Tablo 18 ve Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 17. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Teknolojik bilgisi	Kadın	352	27.88	4.79	-1.495	382	.136
	Erkek	32	29.19	3.86			
Alan bilgisi	Kadın	352	29.36	4.58	.620	382	.535
	Erkek	32	28.84	3.21			
Pedagojik bilgisi	Kadın	352	29.89	4.46	1.431	382	.153
	Erkek	32	28.72	4.01			
Pedagojik alan bilgisi	Kadın	352	33.61	5.22	1.693	382	.091
	Erkek	32	32.00	4.24			
Teknolojik alan bilgisi	Kadın	352	29.36	4.86	1.327	382	.185
	Erkek	32	28.19	3.88			
Teknolojik pedagojik bilgisi	Kadın	352	28.55	5.13	.253	382	.800
	Erkek	32	28.31	3.97			
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	Kadın	352	24.66	4.29	.892	382	.373
	Erkek	32	23.97	3.43			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Toplam	Kadın	352	203.31	30.51	.739	382	.460
	Erkek	32	199.22	23.58			

Tablo 17 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin teknolojik bilgisi alt boyutu ortalamasının ($\bar{x}=27.88$) olduğu, buna karşın erkek öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}=29.19$) olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin alan bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.36$) iken erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=28.84$) bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin pedagojik bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.89$) iken erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=28.72$) hesaplanmıştır. Kadın öğretmenlerin pedagojik alan

bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=33.61$), buna karşın erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=32.00$) bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin teknolojik alan bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.36$) iken erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=28.19$) hesaplanmıştır. Kadın öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=28.55$), buna karşın erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=28.31$) bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=24.66$) iken erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=23.97$) olarak hesaplanmıştır. Kadın öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=203.31$) olduğu, erkek öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=199.22$) olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin, teknolojik bilgisi alt boyutu ($t=-1.495$; $p=.136$; $p>.05$), alan bilgisi alt boyutu ($t=.620$; $p=.535$; $p>.05$), pedagojik bilgisi alt boyutu ($t=1.431$; $p=.153$; $p>.05$), pedagojik alan bilgisi alt boyutu ($t=1.693$; $p=.091$; $p>.05$), teknolojik alan bilgisi alt boyutu ($t=1.327$; $p=.185$; $p>.05$), teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutu ($t=253$; $p=.800$; $p>.05$), teknolojik pedagojik alan bilgisi ($t=.892$; $p=.373$; $p>.05$) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam ($t=.739$; $p=.460$; $p>.05$) puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 18. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Medeni Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni durum	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Teknolojik bilgisi	Evli	279	28.17	4.64	1.191	382	.234
	Bekar	105	27.52	4.96			
Alan bilgisi	Evli	279	29.61	4.41	2.131	382	.034*
	Bekar	105	28.52	4.61			
Pedagojik bilgisi	Evli	279	30.10	4.38	2.209	382	.028*
	Bekar	105	28.98	4.50			
Pedagojik alan bilgisi	Evli	279	33.86	5.16	2.408	382	.017*
	Bekar	105	32.45	5.03			
Teknolojik alan bilgisi	Evli	279	29.74	4.55	3.230	382	.001*
	Bekar	105	27.99	5.19			
Teknolojik pedagojik bilgisi	Evli	279	29.05	4.87	3.324	382	.001*
	Bekar	105	27.15	5.24			
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	Evli	279	25.00	4.08	2.975	382	.003*
	Bekar	105	23.57	4.46			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Toplam	Evli	279	205.52	29.14	2.742	382	.006*
	Bekar	105	196.19	31.27			

* $p<.05$

Tablo 18 incelendiğinde, evli öğretmenlerin teknolojik bilgisi alt boyutu ortalamasının ($\bar{x}=28.17$) olduğu, buna karşın bekar öğretmenlerin teknolojik bilgisi alt boyutu ortalamasının ($\bar{x}=27.52$) olduğu görülmektedir. Evli öğretmenlerin alan bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.61$) iken bekar öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=28.52$) bulunmuştur. Evli öğretmenlerin pedagojik bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=30.10$), buna karşın bekar öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=28.98$) hesaplanmıştır. Evli öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=33.86$) iken bekar öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=32.45$) bulunmuştur. Evli öğretmenlerin teknolojik alan bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.74$), buna karşın bekar öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=27.99$) hesaplanmıştır. Evli öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.05$) iken bekar öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=27.15$) bulunmuştur. Evli öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=25.00$), buna karşın bekar öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=23.57$) hesaplanmıştır. Evli öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam puan ortalaması ($\bar{x}=205.52$) iken bekar öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=196.19$) olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin, teknolojik bilgisi alt boyutu ($t=1.191$; $p=.234$; $p<.05$) puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamış, buna karşın alan bilgisi alt boyutu ($t=2.131$; $p=.034$; $p<.05$), pedagojik bilgisi alt boyutu ($t=2.209$; $p=.028$; $p<.05$), pedagojik alan bilgisi alt boyutu ($t=2.408$; $p=.017$; $p<.05$), öğretmenlerin teknolojik alan bilgisi alt boyutu ($t=3.230$; $p=.001$; $p<.05$), teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutu ($t=3.234$; $p=.001$; $p<.05$), teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutu ($t=2.975$; $p=.003$; $p<.05$) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam ($t=2.742$; $p=.006$; $p<.05$) puanlarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre evli öğretmenlerin ortalama puanları, alan bilgisi alt boyutu, pedagojik bilgisi alt boyutu, pedagojik alan bilgisi alt boyutu, teknolojik alan bilgisi alt boyutu, teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutu, teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutu ve teknolojik pedagojik alan bilgisi toplamında bekar öğretmenlerden daha yüksektir.

Tablo 19. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Teknolojik bilgisi	Lisans	304	27.79	4.75	-1.667	382	.096
	Lisansüstü	80	28.78	4.60			
Alan bilgisi	Lisans	304	29.27	4.53	-.414	382	.679
	Lisansüstü	80	29.50	4.31			
Pedagojik bilgisi	Lisans	304	29.82	4.43	.236	382	.814
	Lisansüstü	80	29.69	4.50			
Pedagojik alan bilgisi	Lisans	304	33.41	5.23	-.465	382	.642
	Lisansüstü	80	33.71	4.88			
Teknolojik alan bilgisi	Lisans	304	29.14	4.90	-.969	382	.333
	Lisansüstü	80	29.73	4.36			
Teknolojik pedagojik bilgisi	Lisans	304	28.33	5.19	-1.516	382	.130
	Lisansüstü	80	29.29	4.36			
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	Lisans	304	24.49	4.34	-1.054	382	.292
	Lisansüstü	80	25.05	3.73			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Toplam	Lisans	304	202.24	30.37	-.927	382	.354
	Lisansüstü	80	205.74	28.51			

Tablo 19'a göre lisans mezunu öğretmenlerin teknolojik bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=27.79$), buna karşın lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=28.78$) bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin alan bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.27$), buna karşın lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=29.50$) hesaplanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin pedagojik bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.82$) iken lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=29.69$) bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=33.41$), buna karşın lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=33.71$) hesaplanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin teknolojik alan bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=29.14$) iken lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=29.73$) bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=28.33$), buna karşın lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=29.29$) hesaplanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=24.49$) iken lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=25.05$) bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=202.24$) olduğu, buna karşın lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam puan ortalamasının ($\bar{x}=205.74$) olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin, teknolojik bilgisi alt boyutu ($t=-1.667$; $p=.096$; $p>.05$), alan bilgisi alt boyutu ($t=-.414$; $p=.679$; $p>.05$), pedagojik bilgisi alt boyutu ($t=.236$; $p=.814$; $p>.05$), pedagojik alan bilgisi alt boyutu ($t=-.465$;

$p=.642$; $p>.05$), öğretmenlerin teknolojik alan bilgisi alt boyutu ($t=-.969$; $p=.333$; $p>.05$), teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutu ($t=-1.516$; $p=.130$; $p>.05$), teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutu ($t=-1.054$; $p=.292$; $p>.05$) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam ($t=.927$; $p=.354$; $p>.05$) eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA'dan önce varyansların homojenliği testi için uygulanan Levene testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Yaş Grupları İçin Varyansların Homojenliği

Alt Boyut	F	sd1	sd2	p
Teknolojik bilgisi	.251	3	380	.861
Alan bilgisi	.497	3	380	.684
Pedagojik bilgisi	.398	3	380	.754
Pedagojik alan bilgisi	.550	3	380	.648
Teknolojik alan bilgisi	.725	3	380	.538
Teknolojik pedagojik bilgisi	.419	3	380	.740
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	.482	3	380	.695
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Toplam	.149	3	380	.931

Tablo 20 incelendiğinde, yaş grubuna göre teknolojik bilgisi alt boyutunda ($p=.861$), alan bilgisi alt boyutunda ($p=.684$), pedagojik bilgisi alt boyutunda ($p=.754$), pedagojik alan bilgisi alt boyutunda ($p=.648$), teknolojik alan bilgisi alt boyutunda ($p=.538$), teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutunda ($p=.740$), teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutunda ($p=.695$) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi toplamında ($p=.931$) olduğundan varyansların homojenliği sağlanmıştır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi gözlem formu puanlarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Teknolojik bilgisi	Gruplar arası	18.429	3	6.143	.273	.845
	Grup içi	8554.548	380	22.512		
	Toplam	8572.977	383			
Alan bilgisi	Gruplar arası	93.712	3	31.237	1.560	.199
	Grup içi	7609.160	380	20.024		
	Toplam	7702.872	383			
Pedagojik bilgisi	Gruplar arası	70.580	3	23.527	1.198	.310
	Grup içi	7462.753	380	19.639		
	Toplam	7533.333	383			
Pedagojik alan bilgisi	Gruplar arası	140.953	3	46.984	1.778	.151
	Grup içi	10040.786	380	26.423		
	Toplam	10181.740	383			
Teknolojik alan bilgisi	Gruplar arası	71.903	3	23.968	1.043	.373
	Grup içi	8728.532	380	22.970		
	Toplam	8800.435	383			
Teknolojik pedagojik bilgisi	Gruplar arası	61.033	3	20.344	.799	.495
	Grup içi	9674.652	380	25.460		
	Toplam	9735.685	383			
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	Gruplar arası	74.695	3	24.898	1.398	.243
	Grup içi	6766.927	380	17.808		
	Toplam	6841.622	383			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Toplam	Gruplar arası	2737.059	3	912.353	1.015	.386
	Grup içi	341633.626	380	899.036		
	Toplam	344370.685	383			

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş gruplarına göre teknolojik bilgisi alt boyutu ($F=.273$; $p=.845$; $p>.05$), alan bilgisi alt boyutu ($F=1.560$; $p=.199$; $p>.05$), pedagojik bilgisi alt boyutu ($F=1.198$; $p=.310$; $p>.05$), pedagojik alan bilgisi alt boyutu ($F=1.778$; $p=.151$; $p>.05$), teknolojik alan bilgisi alt boyutu ($F=1.043$; $p=.373$; $p>.05$), teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutu ($F=.799$; $p=.495$; $p>.05$), teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutu ($F=1.398$; $p=.243$; $p>.05$) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam ($F=1.015$; $p=.386$; $p>.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA'dan önce

varyansların homojenliği testi için uygulanan Levene testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Varyansların Homojenliği

Alt Boyut	F	sd1	sd2	p
Teknolojik bilgisi	1.801	3	380	.146
Alan bilgisi	.202	3	380	.895
Pedagojik bilgisi	.289	3	380	.833
Pedagojik alan bilgisi	.533	3	380	.660
Teknolojik alan bilgisi	.616	3	380	.605
Teknolojik pedagojik bilgisi	.413	3	380	.744
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	.433	3	380	.729
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Toplam	.272	3	380	.845

Tablo 22 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre teknolojik bilgisi alt boyutunda ($p=.146$), alan bilgisi alt boyutunda ($p=.895$), pedagojik bilgisi alt boyutunda ($p=.833$), pedagojik alan bilgisi alt boyutunda ($p=.660$), teknolojik alan bilgisi alt boyutunda ($p=.605$), teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutunda ($p=.744$), teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutunda ($p=.729$) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi toplamında ($p=.845$) olduğundan varyansların homojenliği sağlanmıştır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi gözlem formu puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Teknolojik bilgisi	Gruplar arası	66.476	3	22.159	.990	.398
	Grup içi	8506.500	380	22.386		
	Toplam	8572.977	383			
Alan bilgisi	Gruplar arası	277.670	3	92.557	4.737	.003*
	Grup içi	7425.202	380	19.540		
	Toplam	7702.872	383			
Pedagojik bilgisi	Gruplar arası	217.909	3	72.636	3.773	.011*
	Grup içi	7315.424	380	19.251		
	Toplam	7533.333	383			
Pedagojik alan bilgisi	Gruplar arası	374.960	3	124.987	4.843	.003*
	Grup içi	9806.780	380	25.807		
	Toplam	10181.740	383			
Teknolojik alan bilgisi	Gruplar arası	289.075	3	96.358	4.302	.005*
	Grup içi	8511.360	380	22.398		
	Toplam	8800.435	383			
Teknolojik pedagojik bilgisi	Gruplar arası	285.227	3	95.076	3.823	.010*
	Grup içi	9450.458	380	24.870		
	Toplam	9735.685	383			
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	Gruplar arası	291.238	3	97.079	5.632	.001*
	Grup içi	6550.385	380	17.238		
	Toplam	6841.622	383			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Toplam	Gruplar arası	11649.304	3	3883.101	4.435	.004*
	Grup içi	332721.381	380	875.583		
	Toplam	344370.685	383			

* $p < .05$

Tablo 23 incelendiğinde, teknolojik bilgisi alt boyutu ($F=.990$; $p=.398$; $p>.05$) puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği, ancak alan bilgisi alt boyutu ($F=4.737$; $p=.003$; $p<.05$), pedagojik bilgisi alt boyutu ($F=3.773$; $p=.011$; $p<.05$), pedagojik alan bilgisi alt boyutu ($F=4.843$; $p=.003$; $p<.05$), teknolojik alan bilgisi alt boyutu ($F=4.302$; $p=.005$; $p<.05$), teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutu ($F=3.823$; $p=.010$; $p<.05$), teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutu ($F=5.632$; $p=.001$; $p<.05$) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam ($F=4.435$; $p=.004$; $p<.05$) puanları anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi mesleki kıdemler arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Mesleki Kıdeme Göre Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Sonuçlar

Alt boyut	Mesleki kıdem (I)	Mesleki kıdem (J)	Ortalama farkı (I-J)	ss	p
Alan bilgisi	1-5 yıl	6-10 yıl	-1.827	.730	.061
		11-15 yıl	-1.448	.661	.128
		16 yıl ve üzeri	-2.196*	.595	.001*
	6-10 yıl	1-5 yıl	1.827	.730	.061
		11-15 yıl	.379	.731	.955
		16 yıl ve üzeri	-.369	.672	.947
	11-15 yıl	1-5 yıl	1.448	.661	.128
		6-10 yıl	-.379	.731	.955
		16 yıl ve üzeri	-.748	.597	.593
	16 yıl ve üzeri	1-5 yıl	2.196*	.595	.001*
		6-10 yıl	.369	.672	.947
		11-15 yıl	.748	.597	.593
Pedagojik bilgisi	1-5 yıl	6-10 yıl	-1.700	.724	.089
		11-15 yıl	-1.399	.656	.145
		16 yıl ve üzeri	-1.921*	.590	.007*
	6-10 yıl	1-5 yıl	1.700	.724	.089
		11-15 yıl	.301	.726	.976
		16 yıl ve üzeri	-.221	.667	.987
	11-15 yıl	1-5 yıl	1.399	.656	.145
		6-10 yıl	-.301	.726	.976
		16 yıl ve üzeri	-.522	.592	.814
	16 yıl ve üzeri	1-5 yıl	1.921*	.590	.007*
		6-10 yıl	.221	.667	.987
		11-15 yıl	.522	.592	.814
Pedagojik alan bilgisi	1-5 yıl	6-10 yıl	-2.220*	.838	.042*
		11-15 yıl	-1.448	.759	.227
		16 yıl ve üzeri	-2.512*	.684	.002*
	6-10 yıl	1-5 yıl	2.220*	.838	.042*
		11-15 yıl	.772	.840	.795
		16 yıl ve üzeri	-.292	.772	.982
	11-15 yıl	1-5 yıl	1.448	.759	.227
		6-10 yıl	-.772	.840	.795
		16 yıl ve üzeri	-1.065	.686	.408
	16 yıl ve üzeri	1-5 yıl	2.512*	.684	.002*
		6-10 yıl	.292	.772	.982
		11-15 yıl	1.065	.686	.408
Teknolojik alan bilgisi	1-5 yıl	6-10 yıl	-1.623	.781	.162
		11-15 yıl	-1.335	.707	.235
		16 yıl ve üzeri	-2.274*	.637	.002*
	6-10 yıl	1-5 yıl	1.623	.781	.162
		11-15 yıl	.288	.783	.983
		16 yıl ve üzeri	-.651	.720	.802
	11-15 yıl	1-5 yıl	1.335	.707	.235
		6-10 yıl	-.288	.783	.983
		16 yıl ve üzeri	-.939	.639	.457

Teknolojik pedagojik bilgisi	16 yıl ve üzeri	1-5 yıl	2.274*	.637	.002*
		6-10 yıl	.651	.720	.802
		11-15 yıl	.939	.639	.457
	1-5 yıl	6-10 yıl	-1.292	.823	.397
		11-15 yıl	-.891	.745	.630
		16 yıl ve üzeri	-2.215*	.671	.006*
	6-10 yıl	1-5 yıl	1.292	.823	.397
		11-15 yıl	.401	.825	.962
		16 yıl ve üzeri	-.923	.758	.616
	11-15 yıl	1-5 yıl	.891	.745	.630
		6-10 yıl	-.401	.825	.962
		16 yıl ve üzeri	-1.324	.673	.203
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	16 yıl ve üzeri	1-5 yıl	2.215*	.671	.006*
		6-10 yıl	.923	.758	.616
		11-15 yıl	1.324	.673	.203
	1-5 yıl	6-10 yıl	-1.372	.685	.189
		11-15 yıl	-1.082	.621	.303
		16 yıl ve üzeri	-2.271*	.559	.000*
	6-10 yıl	1-5 yıl	1.372	.685	.189
		11-15 yıl	.291	.687	.975
		16 yıl ve üzeri	-.898	.631	.486
	11-15 yıl	1-5 yıl	1.082	.621	.303
		6-10 yıl	-.291	.687	.975
		16 yıl ve üzeri	-1.189	.561	.148
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Toplam	16 yıl ve üzeri	1-5 yıl	2.271*	.559	.000*
		6-10 yıl	.898	.631	.486
		11-15 yıl	1.189	.561	.148
	1-5 yıl	6-10 yıl	-10.457	4.884	.142
		11-15 yıl	-7.698	4.423	.304
		16 yıl ve üzeri	-14.348*	3.981	.002*
	6-10 yıl	1-5 yıl	10.457	4.884	.142
		11-15 yıl	2.759	4.895	.943
		16 yıl ve üzeri	-3.891	4.499	.823
	11-15 yıl	1-5 yıl	7.698	4.423	.304
		6-10 yıl	-2.759	4.895	.943
		16 yıl ve üzeri	-6.650	3.995	.344
	16 yıl ve üzeri	1-5 yıl	14.348*	3.981	.002*
		6-10 yıl	3.891	4.499	.823
		11-15 yıl	6.650	3.995	.344

* $p < .05$

Tablo 24 incelendiğinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin alan bilgisi alt boyutundaki, pedagojik bilgisi alt boyutundaki, pedagojik alan bilgisi alt boyutundaki, teknolojik alan bilgisi alt boyutundaki, teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutundaki, teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutundaki ve teknolojik pedagojik alan bilgisi toplamındaki puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı, ayrıca mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi alt boyutundaki puanlarının anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 16

yıl ve üzeri olan öğretmenlerin alan bilgisi alt boyutundaki ($p=.001$; $p<.05$; $I-J=2.196$), pedagojik bilgisi alt boyutundaki ($p=.007$; $p<.05$; $I-J=1.921$), pedagojik alan bilgisi alt boyutundaki ($p=.001$; $p<.05$; $I-J=2.512$), teknolojik alan bilgisi alt boyutundaki ($p=.002$; $p<.05$; $I-J=2.274$), teknolojik pedagojik bilgisi alt boyutundaki ($p=.005$; $p<.05$; $I-J=2.215$), teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutundaki ($p=.000$; $p<.05$; $I-J=2.271$), teknolojik pedagojik alan bilgisi toplamındaki ($p=.002$; $p<.05$; $I-J=14.348$) puanları mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi alt boyutundaki ($p=.042$; $p<.05$; $I-J=2.220$) puanları mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular “Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?”

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin öz yeterlikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen korelasyon katsayıları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu Puanlarının Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyut		Öğrenci katılımı	Öğretimsel stratejiler	Sınıf yönetimi	Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam
Teknolojik bilgisi	r	.461	.511	.432	.483
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
Alan bilgisi	r	.548	.577	.502	.559
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
Pedagojik bilgisi	r	.525	.544	.502	.540
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
Pedagojik alan bilgisi	r	.505	.513	.465	.510
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
Teknolojik alan bilgisi	r	.453	.481	.411	.462
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
Teknolojik pedagojik bilgisi	r	.450	.489	.413	.465
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	r	.454	.486	.397	.460
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Toplam	r	.531	.563	.489	.544
	p	.000*	.000*	.000*	.000*

* $p < .05$

Tablo 25 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik düzeylerine ilişkin tüm alt boyutlar ve öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam puanı ile teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin tüm alt boyutlar ve teknolojik pedagojik alan bilgisi toplam puanı arasında genel olarak pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki ($r > .40$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri arttıkça öz yeterlikleri de artmaktadır ve bu iki değişken birbirini pozitif yönlü etkilemektedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrenci katılımı, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının da orta seviyede olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak, ülkemizde öğretmen öz yeterlik düzeyinin ele alındığı çalışmalarda genellikle öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Dolapcı ve Kavgacı, 2020). Aslan ve Kalkan (2018) tarafından ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alt boyutlarında yüksek öz yeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı çalışma kapsamında öğretmenlerde genel öz yeterlik inancının da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buluç ve Demir (2015) tarafından ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan diğer bir çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Coşkun (2019) tarafından ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin katılım sağladığı bir çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde ve yükseğe yakın olduğu tespit edilmiştir. Çam (2017) tarafından ilköğretim kademesinde görevli öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen başka bir çalışmada öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin öğretim stratejilerine, sınıf yönetimine ve öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen öz yeterlik düzeyinin incelendiği çalışmalarda farklı bulgulara ulaşılmmasının temelinde okul iklimi, örgüt kültürü ve yönetici davranışları gibi faktörlerin yattığı düşünülebilir. Bu görüşü destekleyen çalışmalarda okul ve yönetim ile ilişkili faktörlerin öz yeterlik düzeyini etkilediği belirtilmektedir (Aldridge ve Freser, 2016; Arslan, 2019; Dahlkamp ve diğerleri, 2017; Hosford ve O’Sullivan, 2016; İpek ve diğerleri, 2018).

Bu çalışmada öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeyleri ile öz yeterlik alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre öğretmen öz yeterlik düzeyinin farklılık göstermemesinin temelinde kadın ve erkek öğretmenlerin meslek yaşamına başlamadan

önce aynı eğitimi almış olmalarının, bunun yanında mesleklerini sevme düzeylerinin benzerlik göstermesinin yattığı düşünülebilir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak, Aslan ve Kalkan (2018) tarafından ortaokul ile liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aynı çalışma kapsamında öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alt boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Çam (2017) tarafından ilköğretim kademesinde görevli öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen başka bir çalışmada öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Güngör-Seyhan (2015) tarafından kimya öğretmenlerinde öz yeterlik düzeyini etkileyen değişkenlerin ele alındığı farklı bir çalışmada da cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kıvılcım (2014) tarafından devlet okullarında görevli öğretmenlerin katılım sağladığı bir çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir. Keser (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini etkileyen demografik unsurların ele alındığı bir çalışmada da öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeyleri ile öz yeterlik alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sağlam (2018) tarafından kadın ve erkek öğretmenlerde genel öz yeterlik ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki farklılıkların ele alındığı bir çalışmada ise öğretmenlerin hem genel öz yeterlik düzeylerinin hem de sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alan yazında yapılmış olan bu çalışmalar araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Buna karşın, alan yazında elde edilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermeyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Vatansever-Bayraktar ve Çelik (2021) tarafından ilkokul ile ortaokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arasında farklılık olduğu bulunmuş, gruplar arasındaki farklılığın sadece sınıf yönetimi alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlerde sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çelik (2019) tarafından farklı branşlarda yer alan öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmen öz yeterliğinin sınıf yönetimi alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada erkek öğretmenlere kıyasla

kadın öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Izgar ve Dilmaç (2008) tarafından yönetici adayı durumunda olan öğretmenlerin katıldığı bir çalışmada ise öğretmenlerin genel öz yeterlik algısının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışma kapsamında kadın öğretmenlere kıyasla erkek öğretmenlerde öz yeterlik algısının daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik düzeyini cinsiyet değişkenine göre ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre evli olan öğretmenlerin hem genel öz yeterlik düzeylerinin hem de öz yeterlik alt boyutlarına ilişkin puanlarının bekar öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında bekar öğretmenlere göre evli öğretmenlerin günlük hayattaki rol ve sorumluluklarının daha yüksek olmasının, bu durumun da öz yeterlik inancını yükseltmesinin yattığı düşünülebilir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak, Yılmaz ve diğerleri (2010) tarafından beden eğitimi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin medeni durumlarına göre öz yeterlik düzeylerinin farklılık gösterdiği, evli öğretmenlerde öz yeterlik düzeyinin bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında öğretmen öz yeterlik düzeyinin medeni duruma göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırma sonuçları da mevcuttur (Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016).

Yapılan bu araştırma kapsamında öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında öz yeterlik alt boyutlarında da öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında çalışma sonuçlarını destekleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Sağlam (2018) tarafından farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arasında farklılık bulunmadığı görülmüştür. Coşkun (2019) tarafından ortaöğretim kademesinde görevli öğretmenler üzerinde yapılan farklı bir çalışmada da öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öz yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Keser (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini etkileyen unsurların ele alındığı diğer bir

çalışmada ise öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeyleri ile öz yeterlik alt boyutlarına ilişkin puanlarının eğitim durumlarına göre değişmediği tespit edilmiştir.

Buna karşın, Ak (2021) tarafından rehber öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada eğitim düzeyinin öz yeterlik üzerinde belirleyici olduğu belirlenmiştir. En yüksek öz yeterlik düzeyine lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Vatansever-Bayraktar ve Çelik (2021) tarafından ilkökul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla ön lisans mezunu olan öğretmenlerde öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çelik (2019) tarafından farklı branşlarda görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada ise genel öz yeterlik düzeyi ile öz yeterlik alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenlere kıyasla ön lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yapılan bu araştırmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuş, öğretmenlerin yaş değişkenine göre ortaya çıkan farklılığın sadece sınıf yönetimi alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılık incelendiğinde 36-40 yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla 41 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun temelinde yaşa bağlı olarak mesleki deneyimin de artmasının yattığı düşünülebilir. Sağlam (2018) tarafından yapılan ve ulaşılan sonuçları destekleyen bir çalışmada, 20-30 ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerde öz yeterlik düzeyinin daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Buna karşın, alan yazında yaş değişkeninin öz yeterlik üzerinde belirleyici olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Güngör-Seyhan (2015) tarafından öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Keser (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini etkileyen demografik unsurların ele alındığı bir çalışmada öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeyleri ile öz yeterlik alt boyutlarına ilişkin puanlarının yaş gruplarına (20-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üstü) göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kıvılcım (2014) tarafından devlet okullarında görev yapan ve farklı branşlarda yer alan öğretmenler üzerinde yapılan farklı bir çalışmada yaş değişkenine göre öğretmenlerde

öz yeterlik düzeyinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Coşkun (2019) tarafından ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin incelendiği başka bir çalışmada ise yaşa göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerde genel öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenci katılımı, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi alt boyutlarında da farklılığın 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin de yüksek olmasının temelinde öz yeterlik düzeyinin alınan eğitimin yanında iş ve yaşam deneyimlerine göre gelişmesinin yattığı düşünülebilir. Sağlam (2018) tarafından yapılan ve ulaşılan bu sonucu destekleyen bir çalışmada 1-10 yıl ile 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre 21 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerde öz yeterlik düzeyinin daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Farklı örneklem gruplarının katıldığı bazı çalışma sonuçları da mesleki kıdemin öğretmen öz yeterliği üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Ak (2021) tarafından okullarda görev yapan rehber öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin demografik özelliklerinin öz yeterlik düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada mesleki kıdeme göre ele alındığında mesleki kıdemi altı yılın altında olan öğretmenlere kıyasla altı yılın üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerde öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Vatansever-Bayraktar ve Çelik (2021) tarafından ilkokul ile ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmen öz yeterlik düzeyini etkileyen sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi amaçlanmış, araştırma ilkokullarda görev yapan 171 öğretmen ile ortaokullarda görev yapan 223 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada meslek yaşamının ilk yıllarında olan öğretmenlere kıyasla 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerde öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aslan ve Kalkan (2018) tarafından ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada ise mesleki kıdeme göre öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı

farklılık bulunduğu görülmüştür. Her iki alt boyutta 5 yılın altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerde öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazında yer alan çalışmalar genellikle yüksek hizmet yılının yüksek öz yeterlik ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Buna karşın, alan yazında öğretmen öz yeterlik düzeyinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırma sonuçları da mevcuttur. Güngör-Seyhan (2015) tarafından kimya öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Keser (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini etkileyen unsurların ele alındığı farklı bir çalışmada öğretmenlerin genel öz yeterlik düzeyleri ile öz yeterlik alt boyutlarına ilişkin puanlarının mesleki kıdemlerine göre değişmediği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin mevcut görev yaptıkları okullarda çalışma sürelerine göre de öz yeterliklerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Kıvılcım (2014) tarafından devlet okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan farklı bir çalışmada mesleki kıdeme göre öğretmenlerde öz yeterlik düzeyinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çam (2017) tarafından ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada öğretmen öz yeterlik düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun (2019) tarafından ortaöğretim kademesinde görevli öğretmenler üzerinde yapılan farklı bir çalışmada ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının temelinde araştırmaların farklı branşlarda ve öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmesinin yattığı düşünülebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiği zaman, öğretmenlerin teknolojik bilgisi, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve toplam teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin orta seviyede, pedagojik bilgi düzeyinin ise yüksek seviyede olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerinin orta seviyenin üzerinde ve yüksek olduğu belirlenmiştir (Gülşen, 2023; Deniz ve Avcı, 2023). Coşkun (2019) tarafından ortaöğretim kademesinde görevli öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin teknolojik, pedagojik bilgi teknoloji bilgisi, teknolojik

alan bilgisi, pedagoji bilgisi ile teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutlarında yükseğe yakın puana sahip olduğu, alan bilgisi ile pedagojik alan bilgisi alt boyutlarında ise yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Akyar (2019) tarafından ortaokul öğretmenlerinde teknolojik pedagojik bilgi düzeyinin ele alındığı bir çalışmada ise öğretmenlerin teknolojik bilgi düzeylerinin düşük olduğu, en yüksek puanın ise alan bilgisine ait olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular ile benzer olarak, Sancar-Tokmak ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerde teknolojik pedagojik bilgi düzeyinin cinsiyete göre değişmediği tespit edilmiştir. Coşkun (2019) tarafından ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çam (2017) tarafından yapılan ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin katıldığı bir çalışmada demografik unsurlara göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 166 erkek ve 191 kadın öğretmenin katıldığı çalışmanın sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Kaşçı (2021) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinde teknolojik pedagojik bilgi düzeyini etkileyen değişkenlerin ele alındığı bir çalışmaya 442 erkek ve 685 kadın öğretmen katılmıştır. Araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Buna karşın, alan yazında öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığını ortaya koyan araştırma sonuçları da mevcuttur. Semerci-Gaygusuz (2023) tarafından yapılan, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin katıldığı bir çalışmada kadın öğretmenlere kıyasla erkek öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Avcı (2014) tarafından fen bilgisi öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada erkek öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyinin kadın öğretmenlerden daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada öğretmenlerin teknoloji bilgisi, alan bilgisi ve pedagojik bilgi düzeylerinde de cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Akyar (2019) tarafından

ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin katıldığı bir çalışmada erkek öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışma kapsamında ölçek alt boyutlarına (teknoloji bilgisi, alan bilgisi, pedagoji alan bilgisi, pedagoji bilgisi, teknoloji alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi) ilişkin puanlarda da erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Çiğilli (2020) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik bilgi düzeyini etkileyen değişkenlerin incelendiği bir çalışmada ise öğretmenlerin sadece teknolojik bilgi alt boyutuna ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiştir. İlgili çalışmada kadın öğretmenlere kıyasla erkek öğretmenlerde teknolojik bilgi düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, evli olan öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve toplam teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin bekar olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerde teknolojik pedagojik bilgi düzeyinin medeni durum değişkenine göre ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmekle beraber, Çiğilli (2020) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada pedagojik alan bilgi düzeyinin evli öğretmenler lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Coşkun (2019) tarafından yapılan, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülen ve bu araştırma bulguları ile paralellik gösteren benzer bir çalışmada öğretmenlerin eğitim durumlarına göre teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çiğilli (2020) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen benzer bir çalışmada da ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların görülmediği tespit edilmiştir. Kaşcı (2021) tarafından yapılan, sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik bilgi düzeyini etkileyen değişkenlerin incelendiği farklı bir çalışmada ise eğitim durumlarına göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Buna karşın, yapılan bazı çalışmalarda ise eğitim durumunun teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Semerci-Gaygusuz (2023) tarafından okul öncesi öğretmenlerle yapılan çalışmada lisans mezunu öğretmenlere kıyasla yüksek lisans mezunu öğretmenlerde teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Akyar (2019) tarafından ortaokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin sadece pedagoji bilgisi alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. İlgili çalışmada ön lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla lisans ve lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerde pedagoji bilgi düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak, Semerci-Gaygusuz (2023) tarafından yapılan, okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin katıldığı bir çalışmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Coşkun (2019) tarafından yapılan, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin katıldığı farklı bir çalışmada öğretmenlerin yaş gruplarına göre teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Buna karşın, Çiğilli (2020) tarafından yapılan, sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik bilgi düzeyini etkileyen değişkenlerin incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin sadece pedagojik alan bilgisi alt boyutuna ilişkin puanlarının yaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada daha küçük yaş gruplarında yer alan öğretmenlere kıyasla 46-55 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kaşcı (2021) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yaş gruplarına göre farklılaştığı bulunmuş, 25-28 yaş grubundaki öğretmenlerde teknolojik pedagojik bilgi düzeyinin 37 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve teknolojik

pedagojik alan bilgisi toplamındaki puanları mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi puanları mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bunun temelinde meslek yaşamında daha uzun deneyime sahip olan öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımı konusunda daha donanımlı olmalarının yattığı düşünülebilir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak, Avcı (2014) tarafından yapılan, fen bilgisi öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur. İlgili çalışmada 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla 16-20 yıl ile 21 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akyar (2019) tarafından ortaokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin sadece teknoloji bilgisi ile alan bilgisi alt boyutlarında olduğu belirlenmiştir. İlgili çalışmada teknoloji bilgi düzeyinde 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler; alan bilgisi alt boyutunda ise 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çiğilli (2020) tarafından yapılan, sınıf öğretmenlerinde teknolojik pedagojik bilgi düzeyini etkileyen değişkenlerin ele alındığı bir çalışmada ise mesleki kıdeme göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada gruplar arasındaki farklılığın sadece alan bilgisi alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerde alan bilgisinin daha alt mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Buna karşın alan yazında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koyan araştırma sonuçları da mevcuttur (Semerci-Gaygusuz, 2023). Coşkun (2019) tarafından yapılan, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin katılım sağladığı bir çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kaşcı (2021) tarafından yapılan, sınıf öğretmenlerinde teknolojik pedagojik bilgi düzeyini etkileyen değişkenlerin incelendiği farklı bir çalışmada mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Daşdemir (2021) tarafından yapılan, sınıf öğretmenlerinin katıldığı farklı bir çalışmada da mesleki kıdemlerine göre

öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerde teknolojik pedagojik bilgi düzeyinin de azaldığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Çam (2017) tarafından yapılan ve bu sonuçları destekleyen çalışmada 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerde teknolojik pedagojik bilgi düzeyinin 6 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiği zaman, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ölçek alt boyutları arasındaki ilişkilerin de pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür. Alan yazında gerçekleştirilen ve farklı branşlarda yer alan öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı göze çarpmaktadır. Bal (2017) tarafından fen bilimleri öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kişisel öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir. Çam (2017) tarafından yapılan, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin katıldığı bir çalışmada öğretmenlerde genel öz yeterlik düzeyi ile teknolojik pedagojik bilgi düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin teknolojiye yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Coşkun (2019) tarafından yapılan, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin teknolojik pedagojik bilgi düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışma kapsamında öz yeterlik düzeyi ile teknolojik pedagojik bilgi alt boyutları (pedagojik bilgi, teknolojik bilgisi, teknolojik alan bilgisi, alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi) arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Demirci (2021) tarafından hem öğretmenler hem de öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kaşcı (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinde teknolojik pedagojik bilgi düzeyi ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arttıkça öz yeterlik inançlarının da yükseldiği belirlenmiştir. Gözel (2022) tarafından sınıf öğretmenleri

üzerinde yapılan araştırmada ise teknoloji kullanımına ilişkin öz yeterlik düzeyi ile öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çetin (2024) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri yükseldikçe çevrimiçi öğretime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Yapılan bu çalışma kapsamında öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik bilgi düzeylerini etkileyen değişkenler ele alınmış, bunun yanında bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Demografik faktörlere göre ele alındığı zaman öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yaş, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerde teknolojik pedagojik alan bilgisinin ise mesleki kıdem ve medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmada bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiği zaman, öz yeterlik ile teknolojik pedagojik alan bilgisi arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde ölçek alt boyutları arasında da anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Öneriler

1. Farklı demografik değişkenlere (okul türü, hizmet içi eğitim alma durumu, mezun olunan bölüm, aynı kurumda çalışma yılı) göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
2. Farklı branşlardaki öğretmenlerin öz yeterlik ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin ele alındığı çalışmalar yapılabilir.
3. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkiyi inceleyen nitel ve karma araştırmalar yapılabilir.

4. Okul öncesi öğretmenlerine uygulamalı teknoloji eğitimi verilerek teknoloji bilgi düzeyleri artırılabilir.

5. Öğretmenlerin kendi dijital materyallerini tasarlayabilmelerini sağlamak adına uygulamalı Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerde öğretmenlerin teknolojik yeterlilik seviyelerine göre küçük gruplar oluşturup, bu gruplarla yüz yüze ve uygulamalı olacak şekilde hizmet içi eğitimler verilebilir.

6. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Abuswireh, W. (2020). *Öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri ile mesleki öz yeterlilik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Acuner, A. (2012). *Farklı dansları yapan bireylerin çeşitli değişkenlere göre özgüven ve öz-yeterliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Afzal, M., Farooq, M. S., Ahmad, H. K., Begum, I. ve Quddus, M. A. (2010). Relationship between school education and economic growth in Pakistan: ARDL bounds testing approach to cointegration. *Pakistan Economic and Social Review*, 48(1), 39-60.
- Ağaçbacak, P.M. (2019). *Pozitif psikoloji bağlamında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ve örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ak, G. (2021). *Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Akçay, S., Aydoğdu, M., Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6. sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 103-116.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-720.

- Aktaş, S. (2015). *Fen ve Teknoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Akyar, M. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Antalya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Akyol-Güner, T., Demir, İ. ve Erdem, S. (2022). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile akademik öz yeterlik ve yalnızlık arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 508-518.
- Albayrak-Sarı, A., Bilici, S. C., Baran, E. ve Özbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 1-21.
- Aldridge, J. M. ve Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307.
- Altındaş, D. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algıları ve metaforik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Arslan, M. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının örgüt sağlığı algıları ve iş tatmin düzeyi ilişkisindeki ara değişken etkisi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 4(1), 21-28.
- Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının Analizi, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493. DOI: 10.29029/busbed.434926

- Arslan, S. ve Şendurur, P. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 25-50.
- Atabek, O. (2020). Associations between emotional states, self-efficacy for and attitude towards using educational technology. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 175-194.
- Avcı-Güryel, İ. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile matematik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar örnekleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Avcı, T. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Ayan, A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları, motivasyonları, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ayaz, M. F. ve Sekerci, H. (2015). The effects of the constructivist learning approach on student's academic achievement: A meta-analysis study. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(4), 143-156.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Bağlan-Balcı, S. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş yeri mutluluğu ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bal, M. S. ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(34), 15-32.

- Bal, Z. (2017). *Fen öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yordayıcıları: Tutumlar, öz-yeterlik inançları, kariyer geliştirme arzuları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Balcı, A. (2015). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik inançlarının incelenmesi (okul öncesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81.
- Bargsted, M., Ramírez-Vielma, R. ve Yeves, J. (2019). Professional self-efficacy and job satisfaction: The professional role of work design. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35(3), 157-163.
- Barro, R. J. (2013). Education and economic growth. *Annals of Economics and Finance*, 14(2), 301-328.
- Belgi, S. (2016). *Lisede çalışan rehber öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bernales-Turpo, D., Quispe-Velasquez, R., Flores-Ticona, D., Saintila, J., Ruiz Mamani, P. G., Huancahuire-Vega, S., ... Morales-García, W. C. (2022). Burnout, professional self-efficacy, and life satisfaction as predictors of job performance in health care workers: The mediating role of work engagement. *Journal of Primary Care & Community Health*, 13, 1-9. DOI: 21501319221101845
- Bilici, S. ve Güler, Ç. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 898-921. DOI: 10.17051/io.2016.05210

- Bray-Clark, N. ve Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional educator*, 26(1), 13-22.
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Canbazoğlu Bilici, S., Baran, E. (2015). Fen Bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 285-306
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. ve Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132. DOI: 10.1007/s10212-011-0069-2
- Carstens, K. J., Mallon, J. M., Bataineh, M. ve Al-Bataineh, A. (2021). Effects of technology on student learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(1), 105-113.
- Cebeci-Emre, Ş. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Cherian, J. ve Jacob, J. (2013). Impact of self efficacy on motivation and performance of employees. *International Journal of Business and Management*, 8(14), 80-88.
- Coşkun, N. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, öz yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74–81.
- Çelik, B. (2014). *Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu, kaygısı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çelik, O. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

- Çetin, F. ve Aşkun, D. (2017). The effect of occupational self-efficacy on work performance through intrinsic work motivation. *Management Research Review*, 41(2), 186-201. DOI: 10.1108/MRR-03-2017-0062
- Çetin, F. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgileri, teknolojiye yönelik tutumları ve çevrim içi öğretim öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Chen, G., Gully, S.M. & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-83.
- Çiğilli, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. Yüzyıl öğreten becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Çilingir, E. ve Dinç-Artut, P. (2016). Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin başarılarına, görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarına ve problem çözme tutumlarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 578-600.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. DOI: 10.21666/muefd.319209
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-18.

- Dağlar, G., Bilgic, D., Evcili, F. ve Bolat, O. (2018). The relationship between self-efficacy-sufficiency and professional motivation of the midwifery students. *International Journal of Caring Sciences*, 11(2), 1238-1246.
- Dahlkamp, S., Peters, M. ve Schumacher, G. (2017). Principal self-efficacy, school climate, and teacher retention: A multi-level analysis. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(4), 357-376.
- Dal, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik teknolojik pedagojik alan bilgilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Daşdemir, İ. ve Doymuş, K. (2012). Fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 33-42.
- Daşdemir, S. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin dijital eğitime ilişkin görüşleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- David, L. ve Weinstein, N. (2024). Using technology to make learning fun: technology use is best made fun and challenging to optimize intrinsic motivation and engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 1441-1463.
- Demir, G. (2017). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının meslek lisesi öğrencilerinin matematik kaygısına, matematik öz yeterlik algısına ve başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(1), 107-126.
- Demirci, F. (2021). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demirtaş, H. , Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- De Neve, D., Devos, G. ve Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41. DOI: 10.1016/j.tate.2014.12.003
- Deniz, M. N. ve Avcı, C. (2023). Early childhood teachers' and pre-service teachers' information and communication skills and technological pedagogical content knowledge. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(2), 281-291. DOI: 10.30703/cije.1131414
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilgi (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 35, 133-149.
- Doğan, İ.Z. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair öz yeterlik algıları ile mesleki öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dolapçı, E. ve Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52, 687-706.
- Döner, A. (2022). *Erken akademik becerileri desteklemeye ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Durmaz, Ş. ve Ören, K. (2017). Öz yeterlilik ve özgüvenin işgücü ve istihdama etkisine bir bakış. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 109-120.

- Dursun, O. O. (2019). Pre-service information technology teachers' self-efficacy, self-esteem and attitudes towards teaching: A four-year longitudinal study. *Contemporary Educational Technology*, 10(2), 137-155.
- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, S. ve Yazıcıoğlu, Y.(2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 223-249.
- Fidan, E. K. (2012). *Fen ve teknoloji dersinde bilgisayar destekli zihin haritası oluşturmaının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Füllemann, D., Jenny, G. J., Brauchli, R. ve Bauer, G. F. (2015). The key role of shared participation in changing occupational self- efficacy through stress management courses. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(3), 490-510.
- Galy, E., Downey, C. ve Johnson, J. (2011). The effect of using e-learning tools in online and campus-based classrooms on student performance. *Journal of Information Technology Education: Research*, 10(1), 209-230.

- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Ilkogretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- George, D. ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gökçen, M. ve Kutluca, A. Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 214-240. DOI: 10.17860/mersinefd.1120188
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Gözel, R. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz yeterlikleri ile teknolojik pedagojik içerik bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Granito, M. D. ve Chernobilsky, E. (2012). The effect of technology on a student's motivation and knowledge retention technology and its effect on motivation and retention. *In Conference Proceedings Northeastern Educational Research Association*, 17, 1-22.
- Grau, R., Salanova, M. ve Peiró, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5(1), 63-74.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. ve Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- Gülşen, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisinin yordayıcılarının incelenmesi: bireysel yenilikçilik, öğretme ve öğrenme anlayışı ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Güngör-Seyhan, H. (2015). Kimya öğretmenlerinin iş doyumları, öz-yeterlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş streslerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 41-60.
- Habacı, I., Karataş, E., Adıgüzelli, F., Ürker, A. ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Turkish Studies*, 8(6), 263-277.
- Han, I., Shin, W. S. ve Ko, Y. (2017). The effect of student teaching experience and teacher beliefs on pre-service teachers' self-efficacy and intention to use technology in teaching. *Teachers and Teaching*, 23(7), 829-842.
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Harris, D. N. ve Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812.
- Havuz, Ş. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının uzaktan eğitim algılarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hosford, S. ve O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: The relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.
- İlkay, N. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.
- İpek, C. Ve Bayraktar, C. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine ilişkin öz yeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 67-84

- İpek, H., Akçay, A., Atay, S. B., Berber, G., Karalık, T. ve Yılmaz, T. S. (2018). The relationship between occupational stress and teacher self-efficacy: A study with EFL instructors. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 126-150.
- Kalemoglu-Varol, Y. (2014). The Relationship between attitudes of prospective physical education teachers towards education professional and computer self-efficacy beliefs. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 157-167.
- Kanadlı, S. (2017). Prospective teachers' professional self-efficacy beliefs in terms of their perceived autonomy support and attitudes towards the teaching profession: A mixed methods study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(5), 1847-1871.
- Karakış, H., Karamete, A. ve Okçu, A. (2016). The effects of a computer-assisted teaching material, designed according to the assure instructional design and the ARCS model of motivation, on students' achievement levels in a mathematics lesson and their resulting attitudes. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 105-113. DOI: 10.13187/ejced.2016.15.105
- Kaşcı, T. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kaya, Z., Kaya, O. N. ve Emre, İ. (2013). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2355-2377.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, 55, 22.
- Kazeem, A. A. ve Asimiran, S. (2016). Factors affecting entrepreneurial self-efficacy of engineering students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 519-534.

- Keser, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının öz yeterlik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Khurshid, K. (2008). A study of the relationship between the professional qualifications of the teachers and academic performance of their students at secondary school level. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 38(2), 445-451.
- Kırkıcı, K. A. ve Çetinkaya, F. (2020). The relationship between preschool teachers' self-efficacy beliefs and their teaching attitudes. *International Journal of Evaluation And Research in Education*, 9(4), 807-815.
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumunu, öz yeterlik inancı ve yaşam doyumunu ilişkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Klassen, R. M. ve 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. DOI: 10.1037/a0019237
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 240-255.
- Koehler, M. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Akcaoglu, M. ve Rosenberg, J. M. (2013). *The technological pedagogical content knowledge framework for teachers and teacher educators*. ICT integrated teacher education: A resource book, 2-7.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.

- Korucu, A. T. ve Gündüz, S. (2011). The effects of computer assisted instruction practices in computer 88rofes program course on academic achievements and attitudes toward computer. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1931-1935.
- Kotaman, H. (2008). Öz yeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133
- Köseoğlu, P. (2010). Biyoloji eğitiminde birleştirme tekniği temelli öğretimin akademik başarı, özyeterlik ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 244-254.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152. DOI: 10.15612/BD.2004.484
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-227.
- Kuzik, N., Naylor, P. J., Spence, J. C. ve Carson, V. (2020). Movement behaviours and physical, cognitive, and social-emotional development in preschool-aged children: Cross-sectional associations using compositional analyses. *PloS One*, 15(8), 1-16.
- Lesha, J. (2017). Gender differences in primary school teachers' self-efficacy beliefs. *European Journal of Education Studies*, 3(10), 731-740.
- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Maden, S., Durukan, E. ve Aslan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen niteliklerine yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 5(4), 1364-1378.

- Mak, B. (2016). Professional qualifications of teachers for english for primary and secondary education—a brief comparison between Hong Kong and China. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 20(2), 19-29.
- Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 33-45. DOI: 10.5937/ijcrsee1802033M
- Mayra, Z., Maulana, M. N. ve Kushendar, K. (2022). The effect of emotional social development on physical motor development in early *Childhood*. *Journal of Childhood Development*, 2(2), 64-70.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Meijer, P. C., Oolbekkink, H. W., Meirink, J. A. ve Lockhorst, D. (2013). Teacher research in secondary education: Effects on teachers' professional and school development, and issues of quality. *International Journal of Educational Research*, 57, 39-50.
- Mert, E. ve Şen, Ü. S. (2019). İlköğretim 7. Sınıf müzik öğretiminde teknoloji destekli materyal kullanımının akademik başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), 2113-2139.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
- Miles, G. (2013). How is teacher self-efficacy and attitude toward technology affected by extended intrusive training? *Instructional Technology Education Specialist Research Papers*, 1-38.
- Mollaoğlu, M. ve Bağ, E. (2009). Hemodiyaliz uygulanan hastalarda öz yeterlilik ve etkileyen faktörler. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 72, 37-42.

- Mundy, M. A., Kupczynski, L. ve Kee, R. (2012). Teacher's perceptions of technology use in the schools. *Sage Open*, 2(1), 1-8.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29(1), 115-127.
- Özdamar K., (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Özdemir, M. Ç. (Editör). (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özgan, V. (2010) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Öztop, F. (2022). Matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 66-81.
- Özyurt, S. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Pala, F. (2021). Sosyal bilgiler dersi tarihe yolculuk ünitesi bağlamında dijital hikâye kullanımının öğrenci akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 43-58.

- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. ve Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in The Public Interest*, 10(2), 49-88.
- Rakes, G. C., Fields, V. S. ve Cox, K. E. (2006). The influence of teachers' technology use on instructional practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 409-424.
- Recepoğlu, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Recepoğlu, S. ve Recepoğlu, E. (2019). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 799-814.
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekaları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Sancar-Tokmak, H., Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2013). Mersin üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 35-51.
- Sarı, M. H. ve Bostancıoğlu, A. (2018). Teknolojik pedagojik alan bilgisi modelinin ilkokul matematik öğretimine uygulanması: Ölçek uyarlama çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(2), 296-317. DOI: 10.30831/akueg.368836
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. ve Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the

development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.

Semerci, Ç. ve Batdı, V. (2015). A meta-analysis of constructivist learning approach on learners' academic achievements, retention and attitudes. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 171-180.

Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Semerci-Gaygusuz, N. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Senemoğlu, N. (2009), *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (14.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sıcak, B. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki alan bilgi düzeyleri ile fen öğretimine karşı tutum ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Sonakın, S. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şubaş, R. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri ve öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlerle incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Şahin-Şak, İ. T. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 101-120.

- Şenol, F. B. ve Ergün, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tan, Ş., Sevinç, Ö. ve Akçan, K. (2005). Çağdaş öğretmen nitelikleri hakkında öğrenci görüşleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 97-115.
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ. ve Altınışik, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 659-678.
- Tosun, N., Suçsuz, N. ve Yiğit, B. (2006). The effect of computer assisted and computer based teaching methods on computer course success and computer using attitudes of students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(3), 46-53.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Ulus, L. ve Çetin, M. (2022). Türkiye’de okul öncesi eğitim politikaları ve yeni politika önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 107, 129-165.
- Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Vancouver, J. B. & Kendall, L. N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1146-1153.

- Vatansever-Bayraktar, H. ve Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6), 98-127.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz yeterlik algıları, biliş üstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yalvuç, F. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilikleri ile yenilikçi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3003-3022.
- Yıldız, Z. ve Aktaş, M. (2015). The effect of computer assisted instruction on achievement and attitude of primary school students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 97-109. DOI: 10.15345/iojes.2014.03.002
- Yılmaz, İ., Ulucan, H., Pehlivan, S. (2010). Beden Eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 105-118
- Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94. DOI: 10.1515/jtes-2016-0007
- Yorgancı, A. E. ve Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 47-79.

Zarei, A. A. ve Hashemipour, M. (2015). The effect of computer-assisted language instruction on improving EFL learners' autonomy and motivation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1),40-58.



EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı;

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Formda yer alan maddelere vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amacı için kullanılacak olup, kimliğinizi açığa çıkartmayacak ve başkaları ile paylaşımına açık olmayacaktır. Vereceğiniz içten ve eksiksiz yanıtlar, araştırmanın doğru sonuçlara ulaşması açısından çok önemlidir.

Bu araştırmaya katıldığınız ve katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz?

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaş Grubunuz?

☐ 25-30 yaş ☐ 31-35 yaş ☐ 36-40 yaş ☐ 41 yaş ve üzeri

3. Mesleki kıdeminiz nedir?

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16 yıl ve üzeri

4. Eğitim durumunuz nedir?

☐ Lisans ☐ Lisansüstü

5. Medeni durumunuz nedir?

☐ Evli ☐ Bekar

EK 2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

	Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz Yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli				
1.Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.Öğrencilerin eleştirel 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 yürümesini 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 3. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğretmen Gözlem Formu

(1) = Tamamen Yetersiz (2) = Yetersiz (3) = Orta (4) = Yeterli (5) = Tamamen Yeterli

	1	2	3	4	5
1. TEKNOLOJİK BİLGİSİ					
1.1	Gelişen teknolojileri takip edebilme				
1.2	Farklı teknolojiler hakkında bilgi sahibi olma				
1.3	Teknolojiyi benimseme ve bunu eğitiminde kullanma				
1.4	İhtiyaç duyduğu konu hakkında bilgi sahibi olmak için teknolojiden yararlanma				
1.5	İhtiyaca göre sınıfta teknolojiyi kullanabilme				
1.6	Öğreteceği bilgileri etkili hale getirebilmek için teknolojiyi sürece dahil edebilme				
1.7	Öğretim esnasında teknoloji kullanırken karşılaştığı problemleri çözebilme				
2. ALAN BİLGİSİ					
2.1	Sınıfta öğretilen kavramların derinlik, kapsam ve genişliğine karar verebilme ve uygulayabilme				
2.2	Programdaki birbiri ile ilişkili kavramları planlı bir şekilde (plan dâhilinde) öğretebilme				
2.3	Dersin seyrinde ortaya çıkan yeni bir kavramı doğaçlama gerçekleştirmek				
2.4	Öğreteceği kavramları gerçek yaşam ile ilişkilendirebilme				
2.5	Öğreteceği kavramları diğer kavramlar ile ilişkilendirebilme				
2.6	Öğreteceği kavramları somuttan soyuta / basitten karmaşığa doğru düzenleyebilme				
2.7	Çocukların öğrenmelerini sağlamada bireysel özelliklerini dikkate alması				
3. PEDAGOJİK BİLGİSİ					
3.1	Öğretim dilini çocukların anlayabileceği seviyeye indirgeyebilme				
3.2	Çocukların öğrenmeleri için uygun olan öğretim yöntemlerini belirleyebilme				
3.3	Çocukların farklı yöntemlerle öğrenmelerini sağlayabilme				
3.4	Öğretim biçimini çocukların bireysel farklılıklarına göre uyarlayabilme				
3.5	Çocukların bireysel performanslarını değerlendirebilme				
3.6	Sınıf ortamının nasıl düzenlemesi gerektiğini bilme				
3.7	Sınıf yönetimini hakimiyeti				
4. PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ					
4.1	Belli bir konuyu öğretirken çocukların kavram yanılgılarını tahmin edebilme ve bu yanılgıları giderebilme				
4.2	Müfredattaki kavramlar arasındaki bağlantıyı ders esnasında çocuklara (aktarabilme) yansıtabilmesi				
4.3	Çocukların öğrenmelerine rehberlik etmede etkili öğretim yöntemlerini seçebilme				
4.4	Çocuklar için yeni olan kavramları onların yaşına ve seviyesine uygun olarak açıklayabilme				
4.5	Soyut olan bilgileri çocukların gelişim düzeyine uygun olarak somutlaştırabilme				
4.6	Programda var olan konuları çocukların ilgileri doğrultusunda şekillendirebilme				
4.7	Planlanan etkinliklere göre öğrenciye özgür iradesini kullanma fırsatı verebilme				

4.8	Öğrencinin seviyesine uygun, disiplinler arası etkinlikler hazırlayabilme					
5. TEKNOLOJİK ALAN BİLGİSİ						
5.1	İnternet ortamında okul öncesi programına uygun görsel materyalleri bulma ve uygulayabilme					
5.2	Alan bilgisinde özel kavramları ifade etmek için çeşitli teknolojik gösterimler (örn: projeksiyon, multi-medya, görseller vb.) kullanabilme yeteneği					
5.3	Konuyu anlatırken öğrencilerin neyi anlayıp anlamadıklarına göre teknolojiyi öğretime dahil edebilme					
5.4	Çocukları değerlendirmede çeşitli yöntem ve teknikleri kullanabilme					
5.5	Sınıfta konuya özgü etkinlikleri yapmayı kolaylaştıran teknolojileri kullanabilme					
5.6	Çocuklara etkinlikleri teknolojik materyalden yararlanarak anlatma					
5.7	Kavramları somut öğretmek için teknolojiyi sürece dahil edebilme					
6. TEKNOLOJİK PEDAGOJİK BİLGİSİ						
6.1	Teknolojiyi sınıfta nasıl kullanacağına dair farklı fikirler üretebilme					
6.2	Öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayacak teknolojileri temin edebilme ve kullanabilme					
6.3	Çeşitli öğretim etkinliklerinde teknoloji kullanımını benimseme					
6.4	Sınıfta öğretim esnasında teknolojinin öğretimde nasıl kullanılabileceği konusunda eleştirel düşünme					
6.5	Teknolojiyle zenginleştirilmiş bir sınıfa etkili bir şekilde yönetebilme					
6.6	Çocukların öğrenip öğrenmemelerini değerlendirirken çeşitli teknolojileri sürece dahil edebilme					
6.7	Teknolojiyi kullanırken zamanı verimli kullanabilme					
7. TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ						
7.1	Program dâhilindeki bilgilerden yola çıkarak konunun etkililiğini sağlamak için teknolojiyi kullanabilme					
7.2	Çocuklara hangi kavramın nasıl öğretileceğini planlarken uygun teknolojiyi seçebilme					
7.3	Teknolojiyi sınıfta çeşitli öğretim yaklaşımlarıyla (proje temelli, problem temelli, işbirlikçi öğrenme, düz anlatım vb.) harmanlayarak kullanabilme					
7.4	Öğreteceği konuya, öğretim yöntemine ve öğrencilerin becerilerine uygun teknolojileri seçme ve kullanma					
7.5	Çocukların hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak gelişen teknoloji ile desteklenmiş öğrenme ortamı sunabilme					
7.6	Kavramları, teknoloji, pedagoji ve alan bilgisiyle harmanlayarak öğretebilme					

EK 4. Ölçme Araçları Kullanım İzinleri

Merhaba Sayın Hocam,
Ben Gamze KUTLUHAN. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans öğrencisiyim ve şu an tez dönemindeyim. Danışmanım Doç.Dr. Burak AYÇİÇEK ile " Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi "konulu araştırmayı yürütmekteyim. İzniniz olursa geliştirmiş olduğunuz Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ni Tokat merkez ve ilçelerindeki okul öncesi öğretmenlerine uygulamak istiyorum. Şimdiden teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum. Saygılarımla...

Merhaba,

Tarafımızdan Türkçeye adapte edilen "Ogretmen Ozyeterlik Olcegi"nin calismanizda kullanilmasinda hicbir sakınca yoktur.

Olcekle ilgili bilgiye <https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/> adresinden ulasabilirsiniz.

İyi calismalar dilerim.

Yesim Capa Aydın

Doc. Dr. Yesim Capa Aydın



Merhaba Sayın Hocam,
Ben Gamze KUTLUHAN. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans öğrencisiyim ve şu an tez dönemindeyim. Danışmanım Doç.Dr. Burak AYÇİÇEK ile " Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Düzeyleri ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi "konulu araştırmayı yürütmekteyim. İzniniz olursa geliştirmiş olduğunuz "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Görüşme Formu " nu Tokat merkez ve ilçelerindeki okul öncesi öğretmenlerine uygulamak istiyorum. Şimdiden teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum.

Merhabalar Gamze tabiki kullanabilirsin.
İyi çalışmalar diliyorum.

MERVE DAL