

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK**  
**ALGILARI İLE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE**  
**MATERYAL TASARIM BECERİLERİ ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİ**

**Mehmet Fatih ÖZKURT**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Danışman

**Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ**

**Konya-2017**

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK**  
**ALGILARI İLE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE**  
**MATERYAL TASARIM BECERİLERİ ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİ**

**Mehmet Fatih ÖZKURT**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Danışman

**Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ**

**Konya-2017**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin

Adı Soyadı: Mehmet Fatih ÖZKURT

Numarası: 148301031006

Ana Bilim / Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretimi

Programı: Tezli Yüksek Lisans  Doktora

Tezin Adı: **Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Alguları İle Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarım Becerileri Arasındaki İlişki**

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

  
Mehmet Fatih ÖZKURT



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



2

### YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet Fatih ÖZKURT
	Numarası	148301031006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim/Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ
Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Alguları ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Becerileri Arasındaki İlişki	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan <sup>Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Alguları ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Becerileri Arasındaki İlişki...</sup> başlıklı bu çalışma 15.12.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ	(Danışman)	
Doç. Dr. İsmail SÖNMEZ	Ekrem (asıl üye kurum içi)	
Doç. Dr. Onur KÖKSAL	(asıl üye kurum dışı)	

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA  
Telefon: (0 332) 324 7660 Faks : 0 332 324 5510  
Elektronik Ağ: [www.konya.edu.tr](http://www.konya.edu.tr) E-Posta: [ebil@konya.edu.tr](mailto:ebil@konya.edu.tr)

### **Teşekkür**

Bu araştırmada Van ili Erciş ilçesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük katkısı olan, önerileriyle çalışmalarına destek veren ve her türlü bilimsel yardımı esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Sayın Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ'ye teşekkür ederim.

Araştıma sürecinde görüşleriyle yardımlarını esirgemeyen hocam Sayın Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU'na teşekkür ederim.

Mehmet Fatih ÖZKURT

Konya, 2017



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



Öğrencinin

Adı Soyadı : Mehmet Fatih ÖZKURT

Numarası : 148301031006

Ana Bilim/Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretimi  
(Tezli Yüksek Lisans)

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ

Tez Adı: **Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları İle Öğretim  
Teknolojileri Ve Materyal Tasarım Becerileri Arasındaki İlişki**

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin öğretmenlerin bazı demografik özellikleriyle ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 yılında Van ili Erciş ilçesinde çalışan 720 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya, 2016-2017 yılında Van ili Erciş ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan sınıf öğretmenleri arasından olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden gelişigüzel örnekleme yoluyla seçilen 312 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine öz yeterlilik algılarını belirlemek için 24 maddeden oluşan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve 39 maddeden oluşan “Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizi SPSS programı aracılığı ile yapılmıştır. Bu program yardımıyla araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algı düzeyleri için aritmetik ortalama, öz yeterlilik algıları ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakmak için t testi ve F testi kullanılmıştır. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerilerinin öğretmen öz yeterlilik algılarıyla ilişkisini incelemek için de korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilik algıları yeterli düzeydedir.
2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları cinsiyet ve hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri cinsiyet, hizmet süresi ve okutulan sınıf seviyesi değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri onların öğretmen öz yeterlilik algılarını etkilemektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arttıkça öğretmen öz yeterlilik algıları da artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öz yeterlilik, Öğretim Materyali Tasarımı, Öğretmen.



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



Öğrencinin

Adı Soyadı : Mehmet Fatih ÖZKURT

Numarası : 148301031006

Ana Bilim/Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretimi  
(Tezli Yüksek Lisans)

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ

Tez Adı: **The Relation Between the Class Teachers Senses of Self Efficacy  
With Teaching Technologies and Talents of Materiel Designing**

## SUMMARY

The aim of this study is revealing the relation between the class teachers' self-efficiency with teaching technologies and talents of material designing. In addition, it is revealing the relation between the class teachers' self-efficiency with teaching technologies and talents of material designing and teachers' some demographic characteristics. The population of the study forms the 720 class teachers working at province Van, town Erciş in 2016-2017. In the study, 312 class teachers has participated, these teachers have been chosen among the teachers working at the schools of the Ministry of National Education at province Van, town Erciş in 2016-2017 years, and they have been chosen by the way of using random sampling a kind of unlikely sampling methods.

In order to determine the sense of self-efficacy of the teachers participated the study, “Teacher self-efficacy scale” consist of 24 items, “Practical –Based Teaching Technologies” consist of 39 items, and “Talents of Material Designing Scale” have been applied. The data has been analyzed by the mean of SPSS Program. “T test” and “F test” have been used to look at whether or not arithmetic mean, self-sufficiency perception, teaching technologies and talents of material designing are different to the self-sufficiency perception level of the class teachers participated the study by mean of the program. Correlation and regression analysis have been made in order to analyze the relation between teaching technologies and talents of material designing on teacher self-sufficiency perception. According to obtained data, it has been reached these results:

- 1) The self-sufficiency perception of the class teachers is sufficient level.
- 2) The self-sufficiency perception of the class teachers doesn't become different according to gender and period of service factors.
- 3) Teaching technologies and talents of material designing of the class teachers doesn't become different according to gender, period of service and the level of class factors.
- 4) Teaching technologies and talents of material designing of the class teachers affect the self-sufficiency perception of them. In other words, the self-sufficiency perception of the class teachers increases as long as teaching technologies and talents of material designing of the class teachers increase.

**Key Words:** Self-sufficiency, Teaching Material Designing, Teacher.

## İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası.....	i
Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu .....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Teşekkür .....	iii
Özet .....	iv
Summary .....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi .....	xv
<b>BİRİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Sayıtlılar .....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar .....	8
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>10</b>
<b>KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>10</b>
2.1. Kuramsal Açıklamalar .....	10
2.1.1. Sosyal Öğrenme Kuramı .....	10

2.1.2. Öz Yeterlilik .....	19
2.1.2.1. Öz Yeterlilik Algısının Kaynağı .....	24
2.1.2.1.1. Kişisel Deneyimler .....	24
2.1.2.1.2. Dolaylı Deneyimler .....	25
2.1.2.1.3. Sözel İkna .....	25
2.1.2.1.4. Duygusal Durum .....	25
2.1.2.2. Öz Yeterlilik ve Kolektif Yeterlilik .....	26
2.1.2.3. Öz Yeterliliğin Önemi .....	29
2.1.2.4. Genellenebilirlik Düzeyine Göre Öz Yeterlilik İnançları .....	30
2.1.2.4.1. Göreve Özel Yeterlilik .....	31
2.1.2.4.2. Alana Özel Yeterlilik .....	31
2.1.2.4.3. Genel Yeterlilik .....	31
2.1.2.5. Yaşamın Çeşitli Evrelerinde Öz yeterlilik İnancının Gelişimi .....	32
2.1.2.5.1. Çocukluk Evresinde Öz yeterlilik İnancı Gelişimi .....	32
2.1.2.5.2. Ergenlik Evresinde Öz yeterlilik İnancı Gelişimi .....	33
2.1.2.5.3. Yetişkinlik Evresinde Öz yeterlilik İnancı Gelişimi .....	34
2.1.2.6. Öz Yeterliliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri .....	35
2.1.2.7. Öz Yeterliliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri .....	35
2.1.2.8. Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Nedir? .....	36
2.1.2.9. Öğretmen Öz yeterlilik Algısının Önemi .....	43

2.1.3. Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme .....	45
2.1.4. Eğitim Teknolojisinde Öğretmen Yeterlikleri.....	47
2.1.5. Öğretim Materyali Tasarım İlkeleri.....	53
2.1.5.1. Yapısal-Biçimsel Elemanların Kullanım İlkeleri .....	55
2.1.5.2. Yerleşim Elemanlarının Kullanım İlkeleri .....	57
2.1.6. Öğretim Materyali Hazırlama İlkeleri .....	61
2.1.7. Teknoloji Kullanımının Öğrenci Üzerinde Etkisi .....	63
2.2. İlgili Araştırmalar .....	65
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>73</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>73</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	73
3.2. Çalışma Grubu.....	74
3.3. Veri Toplama Araçları.....	75
3.3.1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği .....	76
3.3.2. Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği.....	76
3.4. Verilerin Toplanması.....	77
3.5. Verilerin Analizi .....	77

<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>79</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>79</b>
4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	79
4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	81
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	82
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	83
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	86
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	88
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	89
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>105</b>
<b>TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>105</b>
5.1.Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum .....	105
5.2.Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterliliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum .....	106
5.3.Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterliliklerinin Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum .....	106
5.4.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum .	107

5.5.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerilerinin Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	108
5.6.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerilerinin Okuttukları Sınıf Seviyesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	109
5.7.Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri ile Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorum .....	109
<b>ALTINCI BÖLÜM .....</b>	<b>111</b>
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>111</b>
6.1.Sonuç .....	111
6.2. Öneriler.....	114
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>115</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>127</b>

## Tablolar Listesi

<b>Tablo 1:</b> Çalışma Takvimi .....	74
<b>Tablo 2:</b> Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı .....	74
<b>Tablo 3:</b> Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hizmet süresine göre dağılımı .	75
<b>Tablo 4:</b> Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf seviyesine göre dağılımı .....	75
<b>Tablo 5:</b> Katılma Derecesi .....	78
<b>Tablo 6:</b> Sınıf öğretmenlerin öz yeterliliklerini betimleyen istatistik değerleri.....	79
<b>Tablo 7:</b> Sınıf öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları.....	81
<b>Tablo 8:</b> Sınıf öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının hizmet süresi değişkenine One Way ANOVA testi sonuçları .....	82
<b>Tablo 9:</b> Sınıf öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları .....	84
<b>Tablo 10:</b> Sınıf öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin hizmet süresi değişkenine göre One Way ANOVA sonuçları .....	86
<b>Tablo 11:</b> Sınıf öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin okuttukları sınıf seviyesi değişkenine göre One Way ANOVA sonuçları .....	88
<b>Tablo 12:</b> Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerine ilişkin korelasyon analizi sonuçları .....	90
<b>Tablo 13:</b> Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin alt boyutları ve öz-yeterlilik algılarının öğrenci katılımı alt boyutuna ilişkin regresyon analizi sonuçları. ....	98

**Tablo 14:** Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin alt boyutları ve öğretmen öz-yeterlilik algılarının öğretim stratejileri alt boyutuna ilişkin regresyon analizi sonuçları. .... 100

**Tablo 15:** Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin alt boyutları ve öğretmen öz-yeterlilik algılarının sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin regresyon analizi sonuçları. .... 102

**Tablo 16:** Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ve genel öz yeterlilik algılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları..... 104

## Şekiller Listesi

<b>Şekil 1:</b> Gözlem Yoluyla Öğrenme Aşamaları.....	13
<b>Şekil 2:</b> Gözlem Yoluyla Öğrenme Değişkenleri ve Süreçleri.....	14
<b>Şekil 3:</b> Karşılıklı Belirleyicilik .....	17
<b>Şekil 4:</b> Yeterlik algısı ve sonuç beklentisi arasındaki ilişki.....	23
<b>Şekil 5:</b> Farklı Öz-Yeterlik Algısı Ve Sonuç Beklentisi Düzeylerinin Bir Fonksiyonu Olarak Davranışsal Ve Duygusal Tepkiler .....	37
<b>Şekil 6:</b> Öğretmen Yeterliğinin Döngüsel Yapısı.....	39
<b>Şekil 7:</b> Boşluk-Alan .....	55
<b>Şekil 8:</b> Çizgi.....	56
<b>Şekil 9:</b> Şekil-Form .....	56
<b>Şekil 10:</b> Doku.....	57
<b>Şekil 11:</b> Oran – Ölçek .....	58
<b>Şekil 12:</b> Formal (Simetrik).....	58
<b>Şekil 13:</b> İnfomal (Simetrik olmayan) .....	58
<b>Şekil 14:</b> Bütünlük.....	59
<b>Şekil 15:</b> Ritim.....	59
<b>Şekil 16:</b> Vurgu .....	60
<b>Şekil 17:</b> Ahenk.....	60
<b>Şekil 18:</b> Yaşantı Konisi.....	64

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim, bir milletin sosyal, siyasal, ekonomik her türlü ögesiyle yakından ilgili olan ve bu öğeleri etkileyen, değiştiren, yönlendiren önemli bir etkidir. Devletler, eğitime yaptıkları yatırımlar sayesinde gelişir ve güçlenir. Bu nedenle eğitim, insanlık için her zaman önemini korumuştur. Eğitimin en önemli ayaklarından biri de Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün “Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” sözünde ifade ettiği gibi öğretmenlerdir. Neticede belirlenen uzak ve yakın hedeflere ulaşmada öğretmenlerin katkısı çok büyüktür. Bu nedenle gelişmiş ve ileri toplum oluşturmak kadar öğretmenlerin nitelikleri, onların yetiştirilme şartları da önemlidir. Çünkü onların sahip olduğu nitelikler eğitim öğretim sürecini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir.

Eğitim politikalarımızın başarısı genel olarak bu politikaların uygulayıcıları olan öğretmenlerimize ve onların sahip olduğu niteliklere bağlıdır. Bu nitelikler eğitim öğretim sürecini etkilemektedir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de ilgilidir (Yılmaz ve diğerleri, 2004).

Öz-yeterlik bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir biçimde yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1997, Aktaran: Uysal ve Kösemen, 2013). Yani bireyin bir işi yapıp yapamayacağı konusunda kendisine olan güveni ve inancıdır. Öz yeterlilik kavramını ilk olarak Bandura, Sosyal Öğrenme Kuramı içerisinde ortaya atmıştır. Bandura (1986) , öz-yeterlik inancını, bir kişinin belirli bir durumda ya da problem karşısında başarılı olup olmayacağına ya da bununla nasıl başa çıkacağına ilişkin kişisel inançları olarak tanımlamaktadır. Bu inançlar, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirtmektedir (Bandura, 1994, Aktaran: Eker, 2014). Yine öğretmen öz yeterliliği denilince akla

öğretmenin kendisi ile ilgili mesleki yeterlilikleri gelir. Bu yeterlilikler; öğretmenin öğrenme stratejilerini kullanmadaki yeterlilikleri, sınıf yönetimindeki yeterlilikleri, ölçme ve değerlendirmedeki yeterlilikleri vb. şekilde sıralanabilir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, sınıflarındaki eğitim öğretim sürecine yansımaktadır. Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler, sınıf yönetiminde, öğrenci ile ilişkilerinde, öğretim stratejilerini, kullanmada etkili olabilmektedir. Bu da öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle iyi yetişmiş öğretmen adaylarının her şeyden önce yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları beklenmektedir (Üredi ve Üredi, 2006). Ayrıca Milner ve Woolfolk (2002) öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile planlama ve öğretim süreçlerindeki sınıf içi uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Eker, 2014). Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları önemlidir. Çünkü onların bu inançları sınıftaki eğitim öğretim sürecine, öğrencilerin başarısına etki eder. Bandura' da (1986), bir öğretmenin öğretme öz-yeterlik inancının sınıfta başarıyı etkileyen olaylar üzerinde etkisinin olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Eker, 2014).

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972:12). Demirel'e (1999:5) göre ise eğitim bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu yaşantı ne kadar somut bir yaşantı olur ise öğrenme o kadar kalıcı olur. Bireylere bu somut yaşantıları sağlamada eğitim teknolojisi ve öğretim materyallerinin önemi büyüktür. Diğer bir ifadeyle derste etkili ve kalıcı bir öğrenmeyi sağlamak için çeşitli araç ve gereçlerden faydalanılır. İçinde bulunduğumuz bilgi çağı ve buna göre şekillenen yeni eğitim öğretim programları eğitimde teknoloji ve materyal kullanmayı gerekli kılmaktadır. Ülkemizin eğitimdeki uzak hedeflerine ulaşması için ve çağa ayak uyduran sağlam temelli bireyler yetiştirmek için eğitimin bu vazgeçilmezlerinden yararlanmalıyız. Eğitim teknolojisi, öğretim ilkelerinin uygulanabilmesi için oluşturulmuş bütün metodolojiler ve tekniklerdir. Ayrıca eğitim teknolojisi öğrenme sürecini geliştirmek için oluşturulan her türlü sistemi, tekniği ve yardımı içerir. Öğretim teknolojisi; iletişim devriminin yarattığı, öğretmen, kitap ve yazı tahtası

yanında öğretimsel amaçlar için kullanılabilir kitle iletişim araçlarıdır (Yalın, 2005).

Ergin'e (1995) göre "öğrenciler, öğrenmelerini %83'ü görme, %11'i işitme, %3,5'i koklama, %1,5'i dokunma ve %1'i tatma duyularıyla, öğrenirler. Ayrıca zaman sabit tutulmak üzere kişiler, okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Çilenti, 1991:36). Öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, öğrenmelerin gerçekleşmesinde görsel betimlemelerin, eğitim teknolojilerinin ve öğretim materyallerinin önemli paya sahip olduğunu göstermektedir (Uyangör, ve Ece, 2010; Baki, Yalçınkaya, Özpınar, ve Uzun, 2009; Eliküçük, 2006; Şahin, 2003, Aktaran: Karamustafaoğlu, 2012). Çünkü öğretim materyalleri bireye çoklu yaşantılar sağlar ve bu sayede öğrenmeler daha kalıcı olur. Ayrıca öğretim materyali, bireysel farklılıkları da dikkate aldığı için yani bireyin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında onun ihtiyaçlarına cevap verdiği için öğrenme açısından önemlidir.

Yine bireyin öğrenme özellikleri dikkate alındığında, bilgiler ne kadar somut olursa ve birey ne kadar doğrudan yaşantı geçirirse öğrenmelerin daha sağlıklı olduğu bilinmektedir. Bu konuda Edgar Dale tarafından geliştirilmiş Yaşantı Konisi öğrenmelerin nasıl daha kalıcı hale geleceğini daha net açıklamaktadır.

Öğretim materyalleri birey açısından da birçok yarar sağlamaktadır. Öğretim materyali kullanımının öğrenci açısından avantajları; öğrenmeyi kolaylaştırdığı, ilgi ve isteği artırdığı, aktif öğrenmeyi sağladığı, bireysel öğrenmeyi desteklediği, gerçek yaşama uygun öğrenme deneyimleri sağladığı, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği şeklinde özetlenebilir (Akçay, Tüysüz, Fezyoğlu ve Oğuz, 2008; Apperson, Laws ve Scepanisky, 2006; Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001; İşman, 2005; Knapp ve Glenn, 1996; Koşar ve ark., 2003; Lowry, 1999; Rıza, 2000, Aktaran: Kablan, Topan ve Erkan, 2013,). Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretim teknolojilerinin kullanılmasıyla konular daha etkili sunulmakta ve öğretim daha zevkli hale gelmektedir (Demirel, 2002). Etkin olarak hazırlanan bazı öğretim materyalleri, öğretim ortamında öğretmenin gösterdiği tüm etkinlikleri (dikkat

çekme, bilgiyi sunma, ipucu, katılım, alıştırma ve tekrar yaptırma, dönüt sağlama, düzeltme ve değerlendirme) gösterebilmektedir (Şahin ve Yıldırım, 1999).

Öğretim teknolojileri ve materyal kullanımının gerekliliğini anlamak kadar bu materyallerin tasarım ve kullanım süreçlerine de hakim olmak gerekir. Öğretim teknolojileri ve materyallerin kullanımı genel olarak öğretmenlerimizin sorumluluğundadır. Bu nedenle öğretmenlerimizin bu öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerisine sahip olmaları gerekir. Günümüz eğitim anlayışının gerektirdiği materyal kullanımı ve bu materyalleri tasarlama becerisine sahip olmak öğretmenlerimize eğitim öğretim sürecindeki bazı değişkenler açısından kolaylıklar sağlamaktadır. Bu değişkenler sınıf yönetimi, kalıcı öğrenme, hedeflere ve kazanımlara ulaşmada etkililik şeklinde sıralanabilir. Yani öğretim teknolojileri ve materyallerden faydalanılarak sorunların yaşanmadığı daha düzenli bir sınıf ortamı oluşturulabilir, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlanabilir, hedef ve kazanımlara etkili bir şekilde ulaşılabilir. Yani öğretmenlerimizin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerine sahip olmaları ve bunları uygulamaya dönük öz yeterliliklerinin yüksek olması doğrudan veya dolaylı olarak öğrencilerimizin akademik başarısı, sınıf yönetimi gibi değişkenleri etkileyebilir.

Ross (1988), öğretmen yeterliği alanında yapılmış 88 araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile davranışları arasında 6 temel başlıkta ilişki bulunabileceğini belirlemiştir (Aktaran: Özerkan, 2007). Ross'a göre öz-yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler;

1. Öğretimde yeni yaklaşımlar ve teknikleri öğrenmeye ve kullanmaya,
2. Sınıf yönetiminde, öğrenci özdenetimini artırıp, doğrudan öğrenci denetlemeyi azaltan teknikleri kullanmaya,
3. Başarı düzeyi düşük öğrenciler için özel çaba göstermeye,
4. Öğrencilerin, akademik yeterliklerine ilişkin benlik kavramlarını yükseltmeye,
5. Erişilebilir amaçlar koymaya,

6. Öğrenci başarısızlığı ve sorunları karşısında ısrarcı ve kararlı davranmaya daha eğilimli olmaktadırlar.

Özetlemek gerekirse, öğretmen öz-yeterlik algısı güçlü olan öğretmenlerin, bu alanda algısı zayıf olanlara göre daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri; öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri; öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları; öğrencilerine yönelik daha yüksek başarı beklentileri taşıdıkları; yeni düşüncelere daha açık oldukları ve değer verdikleri; öğrencileri yanlış yanıtları ve başarısızlıklarından ötürü daha az eleştirdikleri, iş doyumlarının daha yüksek olduğu; öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarını içsel nedenlere yükledikleri; düşük sosyoekonomik tabakadan gelen ya da davranışsal sorunları olan öğrencileri özel eğitime göndermeye daha az eğilimli oldukları, yeni öğretim programı ve materyalleri sınıflarında kullanmaya ve uygulamaya daha istekli ve yatkın oldukları; öğrencilerinin bireysel öğrenme gereksinmelerini göz önüne alan yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri; öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ya da eğitim sürecinde karşılaştıkları herhangi bir sorun karşısında daha kararlı ve dirençli oldukları saptanmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk v.d., 1990; Ross, 1992, 1994; Allinder 1994; Tschannen-Moran v.d., 1998; Henson, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, Fives ve Alexander, 2004, Aktaran: Albayrak, 2015, s.38).

Öğretmenlerimizin öz yeterlilik algılarının yüksek olması öğrencilerimizin iyi bir eğitim alması bakımından önemlidir. Öğrencilerimizin iyi bir eğitim alması ülkemizin daha ileriye gitmesi ve güçlenmesi bir anlamda muasır medeniyetler seviyesine çıkması demektir. Dolayısıyla tüm bu bileşenlerin birbirini etkilediği düşünüldüğünde öğretmenlerimizin öz yeterlilik algılarının yüksek tutulması gerekmektedir. Öğretmenlerimizin öz yeterlilik algılarının yüksek olması çeşitli değişkenlere bağlıdır. Yani yaşantılar, bulunulan ortamlar gibi birçok değişken öğretmen öz yeterliliğini yükseltebilir. Aynı şekilde öğretmenlerimizin sınıf ortamındaki yaşantıları, sınıf yönetimi, eğitim öğretim sonucunda öğrencilerden aldığı dönütler öğretmenlerin öz yeterlilik algısını etkileyebilir. Çağımızın ve yeni eğitim programımızın da bir şekilde zorunlu hale getirdiği eğitim teknolojileri ve

öğretim materyali kullanımı ve tabiki bu materyalleri tasarlama becerisi sınıftaki öğrenci başarısını, sınıf yönetimini vb. birçok değişkeni etkileyeceğinden dolayı öğretmen öz yeterliliklerini de etkileyebileceği düşünülmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretim sürecinin verimli hale gelmesinde, bilginin kalıcılığının sağlanmasında öğretim teknolojileri ve materyallerinin etkisi birçok uzman tarafından kabul edilmiştir. Bu öğretim teknolojileri ve materyalleri tasarlamak, bu becerilere sahip olmak genel anlamda öğretmenlerimizin sorumluluğundadır. Yine öğretmenlerimizin sahip olması gereken bazı nitelikler vardır. Bunlara ilişkin olarak öğretmenlerimizin sahip olduğu bazı beceriler öğretmenlerimizin öz yeterliliklerini etkileyebilir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Yine aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin öğretmenlerin bazı demografik özellikleriyle ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile okuttukları sınıf seviyesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerimizin öz yeterlilik algıları onların sınıf içi uygulamalarını, eğitim öğretim sürecini etkilemektedir. Czerniak (1990)'a göre öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler araştırmacı ve öğrenci merkezli stratejileri; öz yeterlilik inancı düşük olan öğretmenler ise daha çok öğretmen merkezli stratejileri kullanmaktadırlar (Aktaran: Azar, 2010). Ayrıca öz-yeterliği yüksek olmayan bir öğretmenin otorite olabilmesi ve öğrencilere güven vermesi zordur (Aksu, 2008). Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının, öğretim ortamının hazırlanmasında, öğrencinin öğretim sürecinde istenilen düzeye ulaşabilmesinde ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde bir araç olduğu söylenebilir (Kiremit, 2006). Bandura' da (1986), bir öğretmenin öğretim öz-yeterlilik inancının sınıfta başarıyı etkileyen olaylar üzerinde etkisinin olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi bu konuyla ilgili birçok uzmanın araştırması vardır.

Eğitim öğretim sürecinde öğretim teknolojileri ve materyal kullanmanın önemi birçok uzman tarafından dile getirilmiştir. Öğretim materyali kullanımının öğrenci açısından avantajları; öğrenmeyi kolaylaştırdığı, ilgi ve isteği artırdığı, aktif öğrenmeyi sağladığı, bireysel öğrenmeyi desteklediği, gerçek yaşama uygun öğrenme deneyimleri sağladığı, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği şeklinde özetlenebilir (Akçay, Tüysüz, Fezyoğlu ve Oğuz, 2008; Apperson, Laws ve Scepansky, 2006; Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001; İşman, 2005; Knapp ve Glenn, 1996; Koşar ve ark., 2003; Lowry, 1999; Rıza, 2000, Aktaran: Kaplan, Topan ve Erkan, 2013). Öğretim-öğrenme süreçlerinde öğretim teknolojilerinin kullanılmasıyla konular daha etkili sunulmakta ve öğretim daha zevkli hale gelmektedir (Demirel, 2002). Öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, öğrenmelerin gerçekleşmesinde görsel betimlemelerin, eğitim teknolojilerinin ve öğretim materyallerinin önemli paya sahip olduğunu göstermektedir (Uyangör, ve Ece, 2010; Baki, Yalçınkaya, Özpinar, ve Uzun, 2009; Eliküçük, 2006; Şahin, 2003, Aktaran: Karamustafaoğlu, 2012). Ayrıca derste öğretim teknolojileri materyalleri kullanımının önemi kadar hazırlanması da önemlidir. Öğretim teknolojileri ve materyallerinin tasarımında bilinmesi gereken ilkeler eğitim öğretim sürecine daha da katkı sağlamaktadır. Literatürde

öğretmenlerimizin öz yeterlilikleriyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Onların öz yeterlilik düzeyleri, öz yeterliliklerinin sınıf yönetimi vb. değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Ama öğretmen öz yeterliliklerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileriyle ilişkisi araştırılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılacaktır.

#### 1.4. Sayıtlar

Ölçeği cevaplayacak öğretmenlerin, görüşlerini içtenlikle belirteceği varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Van ilinin Erciş ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 312 sınıf öğretmenin öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı becerisi ve öğretmen öz yeterlilikleri ile ilgili görüşleriyle ve araştırmada kullanılan ölçme araçları ve bu araçların ölçtüğü alt boyutlarda tanımlanan içeriksel yapı ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Demografik özellikler:** Araştırmaya katılanların cinsiyeti, öğretmenlikteki hizmet süresi, okutulan sınıf seviyesi.

**Öğretim materyali:** Üzerinde ders veya konuyla ilgili bilgi taşıyan nesnelere.

**Öğretim teknolojisi:** İletişim devriminin yarattığı, öğretmen, kitap ve yazı tahtası yanında öğretimsel amaçlar için kullanılacak kitle iletişim araçlarıdır (Yalın, 2005).

**Öz yeterlilik:** Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir biçimde yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1997, Aktaran: Uysal ve Kösemen, 2013).

**Öğretmen öz yeterliliği:** Öğretmen öz yeterlilik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterip gösteremeyeceklerine ilişkin inanışlarıdır (Atıcı, 2000).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal açıklamalara, öz yeterlilik ve öğretim teknolojisi ve materyal tasarım becerisi ile ilgili bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde Sosyal Öğrenme Kuramı, öz yeterlilik ve öğretim teknolojileri materyal tasarımı konularına değinilmiştir.

##### 2.1.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bireylerin başka bireyleri gözlemleyerek öğrenebileceğini ilk ortaya atanlar Platon ve Aristo olmuştur. Onlara göre eğitim, öğrencilere model olabilecek en iyi örnekleri seçerek sunmaktır (Senemoğlu, 1997). Sosyal öğrenmeyi deneysel olarak açıklamaya çalışan ilk bilim insanı ise Thorndike'dır (Hergenhahn, 1988, Aktaran: Büyükduman, 2006). Thorndike, 1898–1901 yılları arasında değişik hayvanlarla yaptığı deneyler sonucu başkalarının davranışlarını gözleyerek o davranışın öğrenilebileceğine ilişkin önerisini ispatlayamamıştır. Benzer çalışmaları, 1908 yılında J.B. Watson da tekrarlamış, ancak o da gözlem yoluyla öğrenmeye ilişkin kanıt elde edememiştir. Dolayısıyla, Thorndike ve Watson, öğrenmenin, kişinin kendi deneyimleri yoluyla gerçekleştiğini, başkalarının deneyimlerini izleyerek öğrenilemeyeceğini savunmuşlardır (Hergenhahn, 1988, Aktaran: Büyükduman, 2006). Bu yüzden de 1941 yılında Miller ve Dollard'ın “Sosyal Öğrenme ve Taklit” adlı kitaplarının basımına kadar araştırmacılar, sosyal öğrenme konusuyla ilgilenmemiştir (Büyükduman, 2006).

Sosyal öğrenme kuramının en önemli mimarı Albert Bandura'dır. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile davranışçı kuramın birleştirilmesiyle ortaya çıkmış olup Sosyal Öğrenme Teorisi (Social Learning Theory) veya Sosyal Bilişsel Teori (Social Cognitive Theory) olarak da bilinmektedir (Korkmaz 2003, Demirbaş ve Yağbasan 2006.). Bandura, bu kuramı geliştirirken Miller ve Dollard'ın sosyal öğrenme ve taklit etmeyle ilgili yayınlarından çok etkilenmiştir (Özbay 2003,

Aktaran: Derman, 2007). Miller ve Dollard'a (1941) göre yeni davranışlar, başkalarının davranışlarını gözleme ve onları taklit etme yoluyla, denemeden daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenilebilirler (Bozgeyikli 2005, Aktaran: Derman, 2007). Bandura'ya göre sosyal öğrenmenin en önemli boyutu gözlemleyerek öğrenmedir ve bu model yoluyla öğrenme olarak adlandırılır. Ayrıca Bandura'ya göre gözlemleyerek öğrenme, bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, kişinin çevresindeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir (Senemoğlu 1997). Sosyal öğrenme teorisine göre insanlar, içgüdüleri veya çevresel faktörler tarafından yönlendirilmemektedir. Kişinin psikolojik alanında oluşan değişimler, kişisel ve çevresel belirleyicilerin sürekli bir etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir. Ancak sosyal çevreyi insanlar oluşturduğu için kişiler hem sosyal çevreyi oluşturan hem de ondan etkilenen öğrenciler olarak kabul edilmektedir (Bandura 1993, 2001, , Aktaran: Derman, 2007).

Crain'e (2000) göre, insanlar çok değişik modelleri gözlemleyerek yeni şeyler öğrenebilirler, bu modeller sadece canlı modeller değil aynı zamanda televizyonda seyredilen veya bir kitapta okunan sembolik modeller de olabilir (Aktaran: Derman, 2007). Ayrıca çocuklar bu konuda yetişkinlerden farklılık göstermezler. Çocuklar da diğer insanlar gibi ebeveynlerinin davranışlarını gözleyerek yeni beceriler öğrenir ve geliştirirler. Crain (2000), insanların ve özellikle çocukların sadece gözlem yoluyla yeni davranış şekilleri kazanma eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Şüphesiz bireyler kendi başına sergiledikleri davranışların sonuçlarını görerek çok şey öğrenebilirler. Fakat insan yaşamı sadece insanların kendi yaptıklarıyla sınırlı değildir (Bozgeyikli 2005,).

Yine Bandura'ya (1971) göre davranış değişiklikleri, kişinin davranış ile ödül arasındaki ilişkiyi anlaması sürecinde meydana gelen değişikliklerdir (Aktaran: Derman, 2007). Davranışın değişikliğine neden olan davranışçı kuramın belirttiği gibi pekiştirme tarifesi veya sonuçta kazanacağı ödül değil, kişinin bu tarifeye ilişkin düşünce ve değerlendirmesidir.

Her ne kadar gözlem yoluyla öğrenme kuramı, öğrenmenin doğrudan verilen pekiştireçlerden bağımsız olarak ortaya çıktığını savunsada başka değişkenlerin

etkisinden söz etmek mümkündür. Bandura (1971), gözlem yoluyla öğrenmenin dört süreçten oluştuğunu belirtmektedir ( Aktaran: Derman, 2007). Bu süreçler; dikkat etme, hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme süreçleridir.

**a) Dikkat Etme Süreci:** Gözlem yaparak öğrenmenin temel koşulu dikkat etmedir. Gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin, modelin yaptıklarını doğrudan izleyip algılaması gerekmektedir (Korkmaz 2003). Öğrenmenin olabilmesi için model alınacak etkinliklere dikkat edilip onların doğru biçimde algılanması gerekir. Ayrıca bireyin ilgi, ihtiyaç ve amaçları, önceden aldığı pekiştirme, modele duyulan hayranlık gibi etkenler gözlem yoluyla öğrenmede dikkat etme sürecini önemli ölçüde etkileyen faktörlerdir (Senemoğlu 1997).

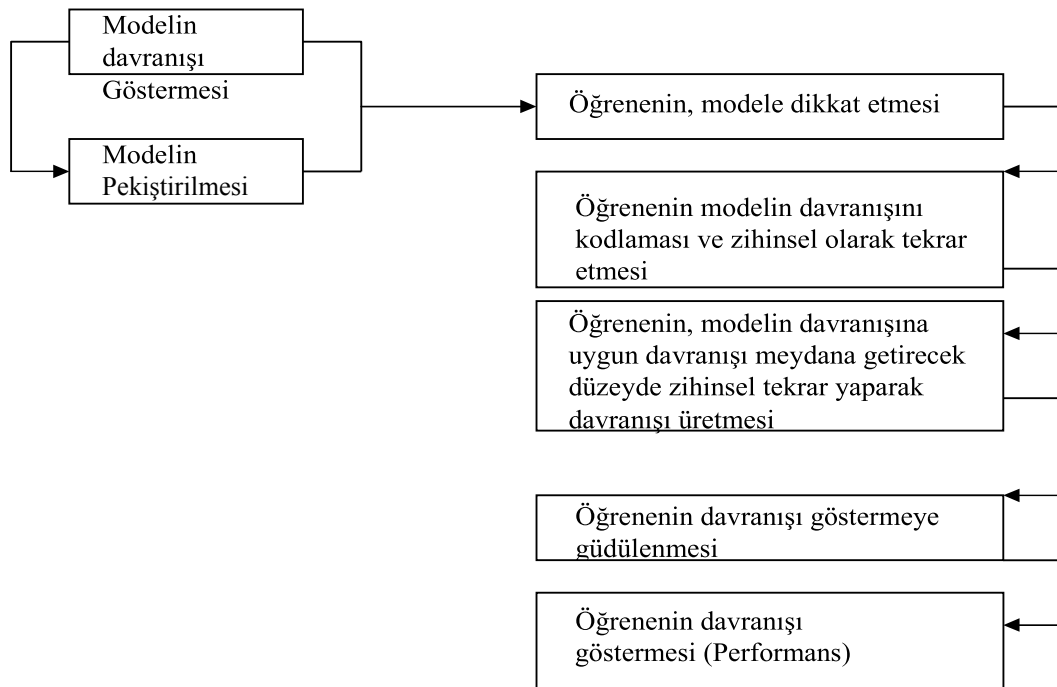
**b) Hatırd Tutma Süreci:** Gözlem yoluyla elde edilen bilginin daha sonra davranışa dönüşebilmesi için modelin hatırlanması gerekir. Bu hatırlama işlemi için gözlemler zihinsel resimlere, imgelere ve sözel sembollere dönüştürülerek zihinde saklanır. İşte sembolleştirme kapasitesi kavramı da burada ortaya çıkar. Bandura'ya (1977, 1986) göre “sembolleştirme kapasitesi” daha ileri düzeyde olan bireyler gözlem yoluyla öğrenme biçiminden daha fazla yararlanmaktadırlar (Aktaran: Derman, 2007).

**c) Davranışı Meydana Getirme Süreci:** Woolfolk'a (1993) göre davranışı meydana getirme süreci gözlemlenen davranışların bellekte kodlandıktan sonra davranışa dönüştürülmesidir (Aktaran: Derman, 2007). Kişi, istenilen davranışı gözlemledikten sonra aynı davranışı daha sonra kendisi de yaparsa öğrenme meydana gelmiş demektir. Davranışı meydana getirme sürecinde yapılan zihinsel tekrarlar, davranışın doğru şekilde sergilenmesini sağlar. Bununla birlikte, bireyin davranışı yapabileceğine ilişkin inancı, yani yeterlik duygusu, davranışın meydana getirilme sürecinde önemli bir rol oynar (Açıkgöz, 2003).

**d) Güdülenme Süreci:** Güdülenme süreci, öğrenilen davranışları performansa dönüştürmeyi sağlar. İnsanlar, davranışları gözlem yoluyla kazanabilir ama bunu hemen sergilemezler. Davranışı sergilemeleri için güdülenmeleri yani bu davranışı göstermeye istekli olmaları gerekmektedir. Gözlemlenen davranışın sonunda model

ödüllendirilmiş ise gözlemleyen de aynı davranışı tekrarlamaya çalışacaktır. Çünkü insanlar ödüllendirilen davranışı yapmaya özen gösterirler. Ayrıca pekiştiricilerin ilk işlevi beklenti yaratmak; ikincisi ise öğrenilenin ise koşulması için güdü yaratmaktır (Hergenhahn, 1988, Aktaran: Derman, 2007). Brophy (1988), öğrenme güdüsünü “akademik etkinlikleri anlamlı bulma ve onlardan amaçlanan yararları sağlamaya çalışma eğilimi olarak” ifade etmektedir (Aktaran: Derman, 2007). Eğitimciler için önemli olan öğrenme güdüsüdür. Öğrenme güdüsü yüksek olan öğrenciler, bilgi edinmeye ve kendilerini yetiştirmeye önem verirler ve bunlardan zevk alırlar. Ayrıca öğrenmek için özel bir dikkat gösterirler ve çaba harcarlar (Açıkgöz, 2003).

**Şekil 1:** Gözlem Yoluyla Öğrenme Aşamaları

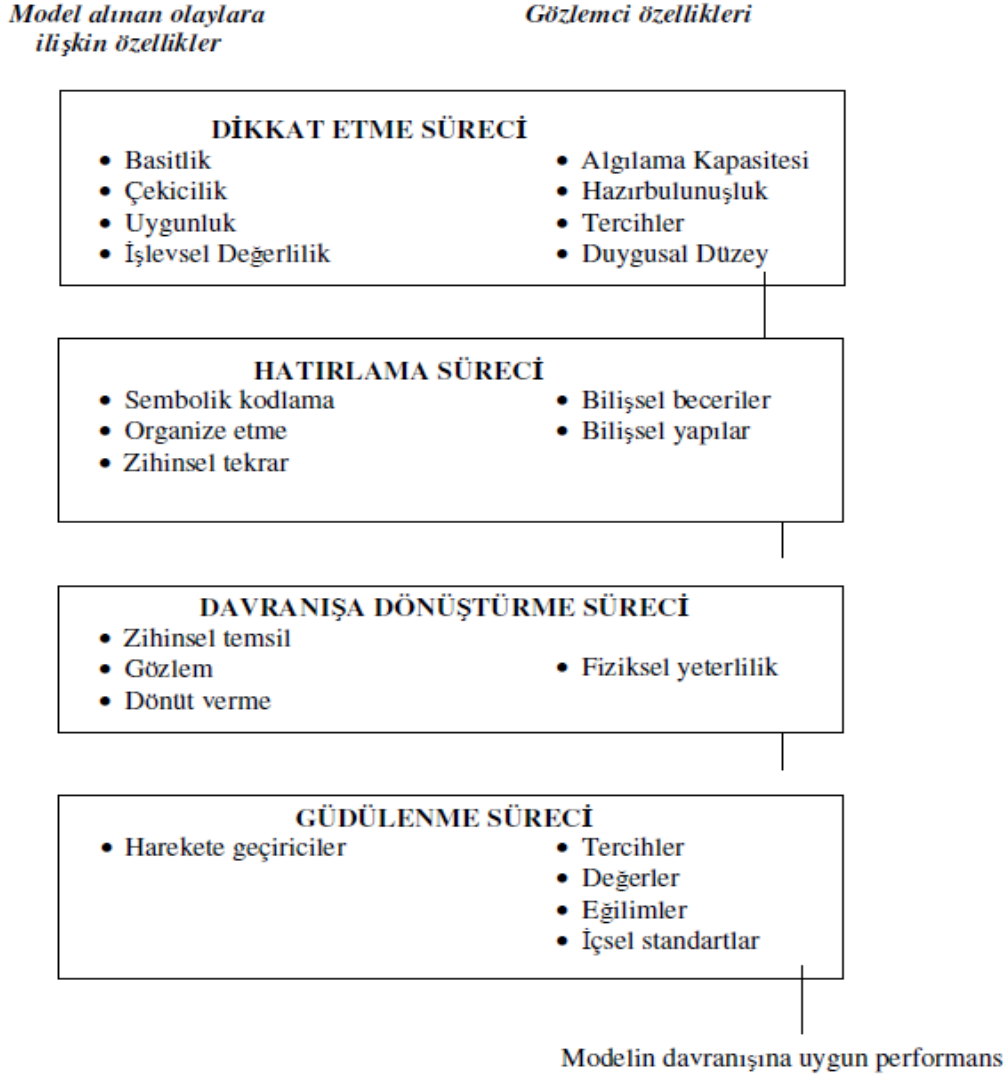


Kaynak: (Senemoğlu, 1997).

Yukarıdaki şekilde de ifade edildiği gibi gözlem yoluyla öğrenme, dikkat, hatırlama, davranışı meydana getirme süreci ve ödüller gibi çeşitli süreçleri içerir. Eğer gözlem yoluyla öğrenme gerçekleşmemişse, gözleyen ya modelin kendi işine yarayacak davranışlarını gözlememiştir, ya zihninde tutmamıştır, ya fiziksel olarak bu davranışları gösterme yetkinliğine sahip değildir; ya da bu davranışları göstermek için uygun zaman, ihtiyaç ya da ödül ortaya çıkmamıştır (Aktaran: Büyükduman,

2006). Aşağıdaki şekilde gözlem yoluyla öğrenmede etkin olan değişkenler ve süreçler özetlenmektedir.

**Şekil 2:** Gözlem Yoluyla Öğrenme Değişkenleri ve Süreçleri



Kaynak: Bandura,1986.

Bandura'nın ifade ettiği bu dört süreç, öğrenmenin gerçekleşme sürecini anlama bakımından çok önemlidir. Bununla beraber öğrenmenin gözlemleyerek gerçekleşeceğini ifade eden Bandura, sosyalleşme sürecine dikkat çekmektedir. Çünkü toplumlar, bireyleri toplumsal anlamda kabul gören davranışları sergilemesi hususunda yönlendirirler. Sosyalleşme sürecindeki davranışlar genellikle edimsel koşullanmayla öğrenilirler (Bozgeyikli 2005, Aktaran: Derman, 2007). Aile, akran

grupları ve okul gibi sosyalleşmeyi sağlayan modeller çocukları, toplumsal olarak kabul gören davranışlarından dolayı ödüllendirirken toplumsal olarak kabul görmeyen davranışlarından dolayı da cezalandırırlar. Ancak insanlar, sosyalleştikçe ödül ve cezalara olan bağımlılıkları giderek azalır ve sonuç olarak kendi davranışlarını düzenlemeye başlarlar. Buna “öz-düzenleme (self-regulation)” denilir. Senemoğlu'na (1997) göre öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözleyip kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Yani öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını denetlemesi ve yönlendirmesidir.

Bandura'ya (1977) göre insan davranışları, davranışçı kuramcıların ifade ettiği gibi sadece dışsal pekiştireçler ve cezalarla düzenlenemez. İnsanlar, kendi davranışlarını genel olarak kendi kendilerine kontrol ederler ve düzenlerler. Bireyler, ödül ve ceza yoluyla davranışlarını düzenlemek için ilk olarak kendi içsel performans standartlarını geliştirirler. Bu amaçla, kendi yaşantılarını ve başka insanların yaşantılarını gözlemleyerek ödüllenen performansların niteliklerini belirlerler. Bu şekilde birey, hem doğrudan hem de dolaylı yaşantılar sonucunda kendine özgü performans standartlarını geliştirmiş olur. Birey daha sonra kendi performanslarını gözler ve bu performansları geliştirdiği performans standartlarıyla karşılaştırarak davranışı hakkında karar verir. Eğer davranışı kendi standartlarına uygunsa birey kendi kendini pekiştirir ve davranışını sürdürür, değil ise kendini cezalandırabilir ya da davranışta yeniden bir düzenlemeye gidebilir (Derman, A. 2007).

Kişisel performans standartları, doğrudan ödül ve cezaların sonucudur (Bandura, 1986). Bandura ve Kupers'e (1964) göre çocuklar ve yetişkinler başkalarında gözlemledikleri kendini değerlendirme standartlarını benimserler (Bozgeyikli, 2005). Bireysel performans standartları, bireylerin performans ve davranışlarında önemli rol oynarlar. Bireysel performans standartlarına bağlı olarak bazı insanlar daha yüksek başarı hedefleri geliştirerek kendi kendilerine meydan okur ve bu hedeflere ulaştıklarında kendilerini ödüllendirirler. Kendini değerlendirme standartlarını yüksek düzeyde belirleyen bireyler çok çalışkandır ve hedeflerine ulaşmak için çaba harcarlar. Bununla birlikte, yüksek hedefler ulaşılması zor

hedeflerdir ve kendilerine bu tür hedefler belirleyen bireyler depresyon ve hayal kırıklıklarıyla karşı karşıya kalabilirler. Bu bireyler alt amaçlara odaklanarak bu tür durumlarla karşılaşma ihtimalini en aza indirgerler (Bandura 1986), uzun süreli amaçlara odaklanmak yerine başarılması daha kolay amaçları benimserler ve bu amaçlara ulaştıklarında kendilerini ödüllendirirler (Aktaran: Derman, 2007).

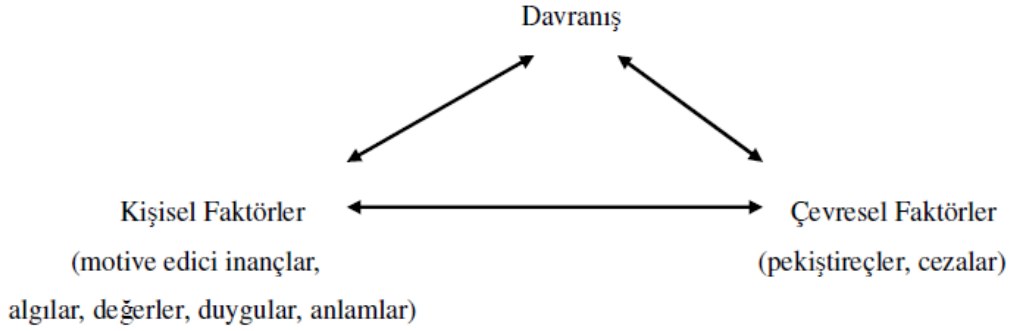
Öz düzenlemede, benimsenmiş performans standartları kadar algılanan yeterlik kavramı da önemlidir. Bireyin yeterlilik algısı, kendi gerçek yeterliğine eş ise veya yakınsa bireyin kendi davranışlarını düzenlemesi genel olarak tutarlıdır. Yani öz düzenlemeyi sağlıklı bir şekilde yapar. Eğer bireyin yeterlilik algısı, gerçek yeterliliğe göre yüksek ise birey başarısızlıklarla karşılaşır. Bunun sonucunda bireyde kızgınlığa, hayal kırıklığına neden olur. Yine bireyin yeterlilik algısı kendi gerçek yeterliğinden düşük ise bu sefer birey tembelliğe yönelebilir (Derman, A. 2007). Sonuç olarak bireylerin, davranışlarını kendi yeteneklerine uygun şekilde düzenlemeleri doğru bir yeterlik algısına sahip olmalarıyla mümkündür (Bozgeyikli 2005).

İnsanlar, zihinsel süreçlerini kendileri düzenleyen, bunun sonucunu çevrelerine yansıtan ve tüm bu düzenlemeler ve çevreyle etkileşimler sonucu davranışları değişikliğe uğrayan organizmalardır (Pajares, 2002, Aktaran: Tepe, 2011). Bu çerçevede sosyal bilişsel kuramın dayanakları insan, davranış ve çevre arasındaki karşılıklı belirleyicilik, bilişsel sembolleştirme kapasitesi, davranışların olası sonuçlarını öngörme, dolaylı öğrenme, öz düzenleme, öz yargılama ve öz yeterlilik inancıdır.

Bandura (1986), bilişsel, duyuşsal ve biyolojik değişkenleri içeren kişisel faktörler, çevre ve davranış arasında *karşılıklı belirleyicilik* olduğunu ileri sürmektedir (Aktaran: Çoban, 2010). Sosyal bilişsel kuram açısından, insanların davranışları kişisel, davranışsal ve çevresel etkenlerin birbirini etkilemesinin bir sonucudur. Yani insanların kendi davranışlarının sonuçlarını nasıl yorumladığı, çevrelerini ve kişisel özelliklerini değiştirmektedir. Bunun sonucunda da kişinin daha sonraki davranışları değişmektedir. Bandura (1977)'ya göre, insanlar belli şekillerde

davranarak çevrelerini etkiler ve değiştirirler; bunun sonucu değişen çevre de sonraki davranışlarını etkiler (Aktaran: Tepe, 2011).

**Şekil 3:** Karşılıklı Belirleyicilik



Kaynak: Bandura, 1986

Bandura (1986), sosyal sistemler ve çevrenin, insan davranışını, kişinin kendisine ilişkin algısı konusundaki psikolojik düzenekler yoluyla dolaylı olarak etkilediğini ifade etmektedir. Yani diğer bir ifadeyle, sosyo-ekonomik statü, eğitim, aile yapısı gibi etmenlerin insan davranışı üzerinde doğrudan etkili olmadığı, bu etmenlerin insanların kendilerini nasıl algıladıklarını, yani öz yeterlilik inançlarını ve duygusal durumlarını etkilediği söylenebilir (Aktaran: Büyükduman, 2006).

Bandura (1986), insanların bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak algıladıklarına inanmaktadır. Bu çerçevede insanlar, bilişsel öğrenme kuramındaki bilişsel haritalara benzer şekilde çevrelerini anlamlandırmak için sembolleştirme kapasitelerini kullanmaktadırlar. Bandura'ya göre semboller, düşüncenin araçlarıdır. Deneyimlerini sembolleştirme sayesinde insanlar, yaşamı anlamlandırır ve sürekliliğini sağlarlar. Bu sembolleştirme, aynı zamanda gelecekteki davranışlar için insanların bilgi depolamalarına yarar. Sembolleştirme kapasitesi, gözlenen davranışın taklit edilmesi için de kullanılabilir (Bandura, 1986, Aktaran: Büyükduman, 2006).

Sosyal öğrenmenin dayanaklarından biri de öngörüdür. Sembolleştirme kapasitesi sayesinde insanlar bazı problemleri zihinlerinde çözebilme, geleceğe yön verme ve öngöründe bulunabilme imkanına sahiptirler (Bandura, 1986). İnsanlar, bazı

eylemlerini gerçekleştirmeden önce zihinlerinde planlama, olası sonuçlarını öngörebilme becerisini taşırlar. Bu beceri, kendilerine amaçlar koyma ve bu amaçlara ulaşmak için stratejiler geliştirme gibi geleceği planlamayla ilgili süreçleri de içerir (Büyükduman, 2006).

Yine Sosyal Bilişsel Kuram'ın önemli bir ilkesi de dolaylı öğrenmedir. Bu ilkeye göre insanlar yalnızca kendi deneyimlerinden değil başkalarının deneyimlerinden de öğrenmektedirler. Yani deneme-yanılma yöntemi kullanılmadan bireylerin, kendileri için yeni bir davranışı sergilemeleri, başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemesiyle ortaya çıkmaktadır. Gözlenen davranış, sembolleştirme kapasitesi kullanılarak zihne kodlanmakta ve gerekli durumda eyleme dönüştürülmek üzere saklanmaktadır. Dolaylı öğrenme için gereken süreçler daha önce de belirtildiği gibi dikkat, hatırlama, davranışı üretme ve pekiştirme. Model alınması olası davranışa öncelikle dikkat edilmesi, bu davranışın belleğe kodlanması, davranışı ortaya çıkaracak beceriye ve inanca sahip olunması ve davranışın pekiştirilmesi gerekmektedir (Bandura, 1977; 1986). Bandura (1986)'ya göre, pekiştirme, davranışçı kuramda olduğu gibi doğrudan dışsal, Miller ve Dollard'ın taklitle öğrenme kuramında olduğu gibi dolaylı ya da bilişsel ve oluşturma kuramındaki gibi içsel olabilir. Sonuç olarak, eğer gözlenen davranışın birey tarafından gerçekleştirilmesi bireyin beklentilerini karşılamış ve olumlu sonuç vermişse davranışın gelecekte yinelenme olasılığı artmış olur ki bu da öğrenmedir (Büyükduman, 2006).

Yine sosyal öğrenme kuramının önemli dayanaklarından biri olan öz düzenleme (self regulation), kişinin kendi güdülenmesini, düşünme süreçlerini, duygusal durumlarını ve davranış kalıplarını etkileme işidir (Bandura, 1986, 1994; Zimmermann ve Martinez-Pons, 1990, Aktaran: Büyükduman, 2006). İnsanlar, kendi davranışlarının sonucuna göre kendi davranışlarını düzenleme ve değiştirme becerisine sahiptir. Bu öz düzenleme becerisi, kişinin neyi yapıp yapamayacağı ile ilgili olan öz yeterlilik inancıyla ilgilidir.

Öz düzenleme becerisine sahip insanlar, kendi davranışlarına ilişkin yargıda bulunma yani öz yargılama becerisine sahiptir. Bandura (1996, s.21)'ya göre bu

özellik “en insani özelliğimizdir”. Bu özellik sayesinde insanlar, deneyimlerini anlamlandırmakta, kendi bilişleri ve becerilerine olan inançlarını tanımakta, öz değerlendirme yapabilmekte ve bu değerlendirme sonucunda davranışlarını ve düşünce biçimlerini değiştirebilmektedirler. Bütün bu yargılar ve değerlendirmeler, bireyin bir işi yapmada ne derece becerili ve yeterli olacağına ilişkin görüşünü geliştirmektedir. Bireyin kendi becerileri ve yeterlilikleri ile ilgili bu yargısı, “öz yeterlilik inancı” nı oluşturmaktadır (Bandura, 1977; 1986; 1994, Aktaran: Büyükduman, 2006).

Bireyin kendisiyle ilgili yargılarının, belli bir işe girişmekte ne kadar kararlı davranacağını, bu işte ne kadar sebatkâr olacağını, karşılaşılabilecek bir sorunla başa çıkmada ne kadar çaba harcayacağını, kaygı ve güdülenme düzeyini de belirleyeceği düşünülmektedir (Bandura, 1994). Bütün bu faktörlerin toplamı, sosyal-bilişsel kuram içinde “öz yeterlilik inancı” denilen kavramın ortaya çıkmasını sağlamıştır (Büyükduman, 2006).

### 2.1.2. Öz Yeterlilik

Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken etkili olan hususlardan biri de onların yeterlik algılarıdır. Öğretmenliğin gerektirdiği hedeflere ulaşmada kendi yeteneklerine ilişkin inançlarıdır. Öz yeterlilik kavramı ilk kez Bandura (1977) tarafından ortaya atılmış olup öz yeterliliğin insanların performansları ve motivasyonları üzerinde etkili olduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca Bandura bu kavramdan ilk kez 1977 yılında “*Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*” isimli eserinde söz etmiştir (Aktaran: Derman, 2007).

Bandura (1977), bilişsel süreçlerin değişikliğe aracılık ettiğini ve bilişsel olayların mevcut performanstan ortaya çıkan ustalık deneyimlerinden etkilendiğini düşünmüştür (Aktaran: Derman, 2007). Lent ve Hackett’a (1987) göre bir davranışın başlayıp başlamayacağını, davranışı sonlandırmak için ne kadar çaba sarf edileceğini, engeller veya yıldırıcı durumlara karşı ne derece direnileceğini belirlemeye yardımcı bir kavram olan yetkinlik beklentisi, öz (benlik) kavramı sisteminin dinamik yönünü oluşturur (Aktaran: Derman, 2007). Kendini yetkin görme, bireyin sahip olduğu kapasitenin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramı sistemini

oluşturan diğer öğelerin bir bileşkesi olup her türlü davranış girişiminin başlayıp başlamayacağını, başlayan davranışın devam edip etmeyeceğini belirleyici güce sahiptir (Kuzgun 2000).

Öz yeterlilik inancı (self-efficacy belief) kavramı yapılan çalışmalarda Türkçe'ye "yetkinlik beklentisi", "öz yeterlilik beklentisi", "öz yeterlilik inancı", "öz yeterlilik algısı" gibi çeşitli terimlerle ifade edilmiştir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından ise, öz yeterlilik inancı, "öz yeterlilik algısı" veya "öz yeterlilik yargısı" olarak ifade edilmektedir (Aşkar, 2001). Öz yeterlilik inancı, Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı'nın (Social Learning Theory) en temel kavramıdır ve kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için, önce ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğinin önemi belirtilmektedir.

Bandura'nın (1997) Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, bireylerin, duygu, düşünce, güdü ve eylemlerini kontrol etmelerini sağlayan bir ben sistemleri vardır. Bu sistem bireye, davranışlarını algılama, düzenleme ve değerlendirmede kullanacağı bir tür öz düzenleyici düzenek (mekanizma) sağlar (Aktaran: Özerkan, 2007). Bireyin, gerçekleştirdiği davranışın sonuçları, başarı düzeyi ve çevreye etkisine ilişkin yargıları, daha sonraki davranışları etkiler. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi Bandura bu ilkeye "karşılıklı belirleyicilik" adını vermiştir. Bu ilkeye göre, gelecekteki davranışlarımızın alt yapısını; a) bilişsel, duyuşsal ve biyolojik bireysel etmenler, b) gerçekleştirdiğimiz davranışlar ve c) çevresel etkiler arasındaki üçlü etkileşimden kaynaklanan yargılarımız oluşturur (Henson, 2001, Aktaran: Özerkan, 2007). Bir başka ifadeyle, birey, davranış ve çevre birbirini etkileyerek, bireyin bir sonraki davranışını belirler. Bandura'nın kuramı, insan davranışının, kaynağını bireylerin kendilerine ve çevrelerine ilişkin inançlarından alan bir tür özdenetim düzeneğince yönlendirildiğini ve bireylerin, içinde buldukları çevre ve toplumsal sistemin hem ürünü, hem de üreticisi olduklarını savunan bir bakış açısı getirmektedir (Senemoğlu, 2004: 223-224; Pajares, 1996, Aktaran: Özerkan, 2007).

Öz-yeterlik kavramı, Bandura tarafından 1977'de ortaya atıldıktan sonra, birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalar, öz-yeterlik algısının, seçim yapma, çaba gösterme, kararlılık, girişkenlik, değişen koşullara uyum sağlama gibi

sayısız insan davranışında belirleyici bir rolü olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997; Schunk, 1995, Aktaran: Özerkan, 2007). Bandura, bireyin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceğine ilişkin özgüveninin ya da bir başka deyişle, öz-yeterlik algısının düşük olması durumunda, başarısız olma ya da hiç denememe olasılığı olduğunu belirtmektedir (Bandura, 1997, Aktaran: Özerkan, 2007).

Özgüven ile öz yeterlilik ise birbirinden farklıdır. Öz yeterlilik belli bir eylem ya da alana özgüdür. Dolayısıyla, bir alanda yüksek öz yeterlilik algısı taşıyan bireyin başka bir alanda zayıf öz yeterlilik algısı taşıması normaldir. Burada önemli olan, öz-yeterlik algısının gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgili olduğudur (Pajares ve Schunk, 2001, Aktaran: Özerkan, 2007). Bir başka ifadeyle, öz-yeterlik, bireyin belli bir alanda, beklenen bir ya da bir dizi davranışı gerçekleştirmek için gereksinme duyacağı becerilere ne derece sahip olduğuna ilişkin düşüncesidir.

Öz yeterlilik hayatın birçok alanında karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öz yeterlilik ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda öz yeterlilik ile birçok farklı konu ele alınmıştır. Sigara bırakma, diyet programları, sporda performans, politik katılım ve akademik başarı yeterlik inançlarıyla ilişkili olarak ele alınan konular arasında sayılabilir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004, Aktaran: Kurt, 2009). Aynı şekilde öz yeterlilik ile ilgili en çok araştırma yapılan alanlardan biri de eğitimidir. Öğretmenlerin öz yeterliği konusunda Gibson ve Dembo'nun (1984) araştırması, ilk ve en önemli çalışmalar arasında yer almaktadır (Aktaran: Kurt, 2009). Araştırma sonucu öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesinin çok etkenli ve boyutlu olduğunu göstermiştir. Öğretmen yeterliğinin öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, kişisel özellikleri, okul örgütü, veli-öğretmen ilişkileri gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Kurt, 2009).

Bandura'ya göre öğrenme gözlemleyerek, model alarak gerçekleşir. Öğrenmede yakın çevrenin etkisi vardır. Birey edilgen değil, inisiyatiflerini kullanarak etkin, bilinçli bir şekilde kendini şekillendirir. Bireyin bir işi başarabilmesinde, belirlediği hedeflere ulaşmasında öz yeterlilik inançları etkilidir. Öz

yeterlilik kuramı Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ele alınmıştır, Schunk(1991) tarafından geliştirilmiştir (Öncü, 2012). Sosyal öğrenme kuramına göre bireylerin yaptıkları eylemlerin arkasındaki en temel güdüsel yapı öz yeterlilik inançlarıdır. Öz-yeterlik, bireyin kendine duyduğu güvendir ve zamanla, deneyimler aracılığıyla gelişen bir inançtır (Cantürk-Günhan ve Başer, 2007,). Bandura'ya göre insanların eylemlerinin temelinde onların öz yeterlilik inançları, algıları yatmaktadır. İnsanlar, öz yeterlilik algılarıyla bir işi başarıp başaramayacağı konusunda yargıya varmaktadır. Bu da onun performansını ve motivasyonunu etkilemektedir. Ayrıca bireylerin öz yeterliliklerini ön bilgi, yaşantı, deneyim gibi birçok etmen etkilemektedir.

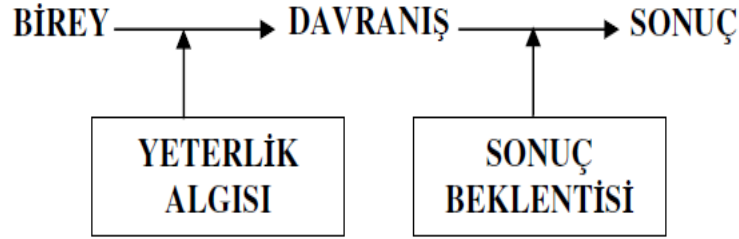
Bandura'ya göre öz yeterlilik algısı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1993, Aktaran: Kurt, 2012). Sosyal öğrenme kuramcılarına göre algılanan öz yeterlilik bazı görevlerin yerine getirilmesinde gelişen güven duygusudur.( Jinks ve Morgan, 2003, Aktaran: Öncü, 2012). Yine Bandura (1997) öz-yeterlik inançlarını, “bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitelerine ilişkin inancı” olarak ifade edilmektedir. Zimmerman(1995) da öz-yeterliği, “bireylerin bir iş gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargıları olarak” tanımlamıştır (Aktaran: Öncü, 2012). Tschannen-Moren ve Hoy( 2001) ise öz yeterlilik inancını” kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisiyle ilgili beklentileri” olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Toy, 2015).

Öz yeterlilik, kişinin eyleme karar vermek için gerekli yeteneğe sahip olduğu inancı ve eylemin sonuca ulaştırılması güveni ile o eylemi gerçekleştirmesidir (Soodak ve Podell, 1993, Aktaran: Dolapçı, 2013). Öz-yeterlilik, bireyin kendini nasıl algıladığını yansıtır. Bireyin gelecekte karşılaşılabileceği zor bir durumda üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine yönelik yargısıdır (Ulusoy, 2003).

Raudenbush, Rowan ve Cheong (1992: 150'den Aktaran: Goddard ve arkadaşları, 2004) algılanan öz yeterliği “*bilgi ve eylem arasında aracılık eden bir*

*biliş*” olarak ifade etmektedir (Aktaran: Kurt, 2012). Yani birey bir eylemi gerçekleştirecek iken yeterlik inançları araya girerek performansı, eylemin sonucunu olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Bandura (1986), bu sürecin işleminde insan güdülerinin iki tür beklenti tarafından belirlendiğini öne sürmüştür: 1) kişisel yeterlik beklentisi (kişinin belirli bir işi başarabileceğine dair beklenti), 2) sonuç beklentisi (belli bir davranış veya çalışmanın belli sonuçlar getireceği inancı) (Aktaran: Kurt, 2012). Kişiler, bir işi yaparken başarabileceğine inanıyor ve sonuçta iyi şeyler olacağını düşünürlerse daha fazla performans sergilerler. Ama yüksek kişisel yeterlik beklentisine sahip olup düşük sonuç beklentisi taşıyorlarsa performans düşebilir.

**Şekil 4:** Yeterlik algısı ve sonuç beklentisi arasındaki ilişki



Şekilde de görüldüğü gibi bireyin yeterlik algısı, sonuç beklentisi, davranışı ve elde edilen sonuçlar arasında bir etkileşim vardır. Yeterlik algısı, sonuç üretmeyi gerektiren bir davranışı başarılı bir şekilde sergilemeye olan inançtır. Sonuç beklentisi ise bir insanın sonuç üretmeyi gerektiren bir davranışı kesin sonuçlara götüreceğine dair kanaati olarak tanımlanır (Bandura 1977, Aktaran: Derman, 2007).

Bandura, öz yeterlilik algısının üç boyut açısından değişkenlik gösterdiği ifade etmektedir. Bunlar düzey, güç ve genellik boyutlarıdır (Kuzgun, 2000). Düzey, bireyin başaracağı işin güçlük derecesini gösterir. Birey, zor bir işi başaracağına ne kadar inanıyorsa o konuda öz yeterlilik algı düzeyinin o kadar yüksek olduğu söylenebilir. Güç, bir kimsenin engelleyici, caydırıcı şartlara rağmen davranışı sürdürmeye devam etmesidir. Öz yeterlilik algısı düşük olan bireyler, olumsuzluklarla karşılaşınca davranışlarını değiştirmekte, güçlü olanlar sebat ve ısrar etmektedirler. Genellik, bir kimsenin kendini yetkin gördüğü durumların çeşitliliğini

gösterir. Bandura'ya göre bunlardan en önemlisi bireyin geçirdiği yaşantılardır. Sonuç beklentisi kavramı, kendini yetkin görme kavramı ile ilgilidir. Sonuç beklentisi, kişinin yaptığı işin sonuçları hakkındaki inancıdır. Kendini yetkin görme “ben bu işi yapabilir miyim?” sorusuna verilecek cevapla ilgilidir. Bandura, sonuç beklentisinin davranışı başlatma ve sürdürmede önemine değinmekle birlikte bir sonucun beklenmesinin, o işi yapabilme kapasitesinin kişi tarafından algılanmasına bağlı olduğu görüşündedir. Kişi, kapasitesi ölçüsünde bir sonuç beklemek durumundadır. Bandura, elde edilecek sonuç beklentisi ile yeterlik algısı arasında bir ayırım yapılması gerektiği görüşündedir. Sonuç beklentisi, bir davranışın sonunda belli yararların elde edilip edilemeyeceği konusunda kişinin tahminini yansıtan bir kavramdır. Öz yeterlilik algısı ise kişinin o sonucu elde edebilme, davranışında başarılı olabilme konusundaki tahminidir. Birey bir işi başarıyla sonlandırabilir ama beklediği ödülü, takdiri v.b. doyumları elde edemeyebilir. Bu iki kavram birbiriyle ilgili olmakla birlikte birbirinden farklıdır (Kuzgun, 2000, Aktaran: Derman, 2007).

#### **2.1.2.1. Öz Yeterlilik Algısının Kaynağı**

Bireyin, görevi başarma ya da başaramama beklentisi öz-yeterlilik algısını etkilemektedir (Senemoğlu, 2001). Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlilik algısı dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir (Kotaman, 2008). Bu kaynaklar;

##### **2.1.2.1.1. Kişisel Deneyimler**

Öz-yeterlilik kaynakları içinde en etkili olanıdır. Bireyin, doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgilerden oluşur. Bu yeterlilik inancı bilgisi, bireyin yaptığı eylemin hissettirdiği başarı veya başarısızlığın derecesini temel almaktadır. Bu, sağlam yeterlik duygusu, sabırlı çabalar yoluyla geliştirilir. Birey, engellere rağmen, verilen görev için “gerekli olan her şeye sahip olduğuna” inandığı zaman, yeteneklerine daha güçlü bir şekilde inanır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, Aktaran: Dolapçı, 2013).

#### **2.1.2.1.2. Dolaylı Deneyimler**

Birey, kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinliklerinden yola çıkarak, aynı etkinlikleri kendisinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin fikrini etkiler. Bireyler, toplumdaki diğer bireylerin eğilimlerini, yaşam şekillerini ve başarılarını gözlerler. Diğer modelleri gözlemek, gözlemcinin kendi kapasitesine olan inancını artırır (Bozgeyikli 2005, Aktaran: Dolapçı, 2013).

#### **2.1.2.1.3. Sözel İkna**

Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin sözel ifadeler, nasihatler bireyin öz-yeterlilik algısını etkiler. Sözel ikna, öz-yeterliliği geliştirmek için kullanılan üçüncü yoldur. Sözel ikna, kişinin görevle ilgili sergilediği performansa ilişkin diğer insanların, kişinin o görevi başarı ile tamamlayabileceğine dair verdikleri geribildirimleri içermektedir (Coleman ve Karraker, 1997, Aktaran: Kotaman, 2008, Aktaran: Dolapçı, 2013).

#### **2.1.2.1.4. Duygusal Durum**

Bu kaynak bireyin, stres ve kaygı ile etkin bir şekilde mücadele edebilmesi ile ilgilidir. Öz-yeterlilik inancının duygusal durum boyutu, bireylerin herhangi bir işi yaparken yaşadıkları kaygı durumlarından dolayı, kendilerini yetersiz hissetmeleri ile ilgilidir. Stres ve kaygının, öz-yeterlilik inancı üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. Yüksek kaygı, bireyin performansının düşmesine neden olur. Birey fazla kaygılı ve huzursuz değilse, daha başarılı olur (Bandura, 1986, Aktaran: Dolapçı, 2013).

Pajares'e (1996) göre, öz-yeterlilik inancının gelişimi ve kullanımı sezgisel bir süreçtir. Bireyin yaptığı bir eylemin sonucuna ilişkin düşüncesi, daha sonra benzer bir görevi yerine getirebilme konusunda kendi yeteneklerine olan inancının oluşumunda ve geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Yani, herhangi bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, o işin daha sonra da başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu anlamda bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançları, onların neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır. Bu bilgi, aynı düzeyde birikime veya becerilere

sahip öğretmenlerin neden farklı düzeyde performans ortaya koyduklarının açıklanmasına yardımcı olabilir (Aktaran: Dolapcı, 2013).

Gün geçtikçe önem kazanan öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile öğretmenlerin eğitim alanındaki uygulamaları arasındaki ilişkinin doğrudan ortaya konulmasının gerekliliği, araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Ambimbola, 1983; Pajares, 1992; Pomeroy, 1993, Aktaran: Azar, 2010, s. 239). Levitt'e göre (2001) fen eğitimi alanında yapılan reformların başarısı yapılan programa, programla ilgili materyallere ve özellikle de öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarına bağlıdır. Cronin- Jones (1991) raporunda öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının, geliştirilen programların başarılı bir şekilde uygulanmasında etkisi olduğunu ifade etmiştir. Tobin vd., (1994) ise öz yeterlilik duygusunu, başarılı öğretim ile ilişkilendirmişlerdir (Aktaran: Azar, 2010). Öz yeterlilik duygusu gibi öğretmen inanışları ile ilgili yapılan araştırmaların temelinde de öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili inanışlarının planlama, karar verme ve sınıf içi faaliyetleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre inanışlar, bireylerin problem çözme ve bilgiyi organize etmelerinde bilgiden daha etkilidir (Pajares, 1996, Aktaran: Azar, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin, eğitim-öğretim faaliyetleri sürecinde sınıf içi uygulamaları, kullandıkları stratejiler, öğrencileri güdülemede uyguladıkları yöntemler ile öz yeterlilik inançları arasında yakın bir ilişki vardır. Örneğin, Czerniak (1990)'a göre öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler araştırmacı ve öğrenci merkezli stratejileri; öz yeterlilik inancı düşük olan öğretmenler ise daha çok öğretmen merkezli stratejileri kullanmaktadırlar (Aktaran: Azar, 2010). Sonuç olarak bir öğretim programının sınıf içi uygulamalarla en iyi şekilde uygulanıp etkin bir öğretimin gerçekleştirilmesinde ve öğrenci başarısını arttırmada büyük katkısı olan dolayısıyla da öğretmen eğitimi için araştırılması gereken öğretmen öz yeterlilik inancı birçok araştırmacı tarafından farklı değişkenler açısından incelenmiştir (Azar, 2010).

#### **2.1.2.2. Öz Yeterlilik ve Kolektif Yeterlilik**

Bireylerin davranışları çevreden etkilenmektedir. Sosyal bilişsel kurama göre birey gözleyerek model alarak öğrenir. İnsan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle

toplumun içinde diğer insanlarla beraber hareket etmesi gereken, birlikte çalışması birlikte düşünmesi gereken durumlar mevcuttur. Bu çerçevede kolektif yeterlik kavramı ortaya çıkmıştır. Öz yeterlilik ve kolektif yeterlik kavramları sosyal bilişsel kuramda ortaya atılmıştır (Bandura, 1977, 1993, Aktaran: Kurt, 2012). Kolektif öğretmen yeterliği öz yeterlilik kavramı üzerine geliştirilmiş yeni bir kavramdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000, Aktaran: Kurt, 2012). Öz yeterlilik kavramı genişletilerek kolektif yeterlik kavramı ortaya çıkarılmıştır (Bandura, 1993, Aktaran: Kurt, 2012). Öz yeterlilik, bireyin kendi kapasitesine olan inancıdır. Kolektif yeterlik ise grubun ortak kapasitesine olan inancıdır.

Sosyal bilişsel kuram, insan davranışlarının anlaşılması açısından önemlidir. Bu kuram, belli davranışsal yapıların nasıl kazanıldığı ve sürdürüldüğünü açıklar ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlar (Bandura, 1997, Aktaran: Kurt, 2012). Sosyal bilişsel kuramda insanın psiko-sosyal işleyişi üçlü karşılıklı nedensellik kavramıyla açıklanmıştır (Bandura, 1986, Aktaran: Kurt, 2012). Karşılıklı nedensellik modeline göre “davranış”, “bilişsel ve diğer kişisel faktörler” ile “çevresel olaylar” birbirini karşılıklı olarak etkilemekte ve etkileşim halinde bulunmaktadırlar. Karşılıklı nedenselliğin gereği olarak gerek okul ortamı olsun gerek diğer kurumsal ortamlarda olsun kişisel faktörler ve örgütsel faktörler birbirlerini çift yönlü etkileyerek işlemektedirler (Wood ve Bandura, 1989, Aktaran: Kurt, 2012). Öz yeterlilik ve kolektif yeterlik kavramları sosyal bilişsel kuramda ifade edilen hem kişisel hem örgütsel yani toplumsal faktörlerin birbiriyle etkileşiminin anlaşılması açısından önemlidir (Kurt, 2012).

Sosyal bilişsel kurama göre insan, davranışları arkasındaki en temel güdüsel yapı öz yeterlilik inançlarıdır. Bir eylem yapılırken bireylerin öz yeterlilik inançları ne kadar yüksek olursa gösterdikleri performans o kadar artar. Ama bireylerin düşük öz yeterlilik inancına sahip olması da onların performansını düşürür. Yine aynı şekilde bireyin yaptığı eylemin sonucuna ilişkin yorumları veya eylemin sonucu bireyin yeteneklerine ilişkin öz yeterlilik inancını etkiler ve sonraki eylemlerde de başarılı olacağı konusunda inanç geliştirir. Bireylerin yeteneklerine yapabileceklerine ilişkin geliştirdikleri öz yeterlilik inançları bireyin neleri yapabilecekleri konusunda

etkili olmaktadır. Aynı seviyede eğitim alan, benzer seviyede bilgi birikimine sahip olan öğretmenlerin performanslarının neden farklı olduğu konusu öz yeterlilik kavramı çerçevesinde açıklanabilir. Yani aynı şekilde benzer birikimlere sahip olan öğretmenlerin performanslarının farklı olmasının nedeni öğretmenlerin yeteneklerine ilişkin veya mesleklerine ilişkin öz yeterlilik inançlarıdır.

Bandura (1977) insanlar davranışlarını gerçekleştirmeden önce, öz yeterlilik düzeylerine bağlı olarak, davranışla ilgili iyimser ya da kötümser yargılara sahip olduklarını; bunun da davranışa hazırlanmalarını etkilediği ifade etmektedir. Ayrıca öz yeterliği yüksek bireylerin performanslarını sergilerken daha fazla çaba gösterdikleri belirtilmektedir. Buna bağlı olarak, öz-yeterliği yüksek olan kişilerin engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanabildikleri ve hedeflerine bağlılıklarını sürdürdükleri belirtilmekte ve öz-yeterliğin yüksek olmasının aynı zamanda insanların zorlayıcı ortamlar seçmesine, çevrelerini araştırmasına ya da yeni çevreler yaratmasına olanak verdiği söylenmektedir (Bandura, 1977; Yılmaz ve diğerleri, 2002, Aktaran: Kurt, 2012).

Bandura (1977) insanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerle kendi yeteneklerine ilişkin öz yeterlilik inancı geliştirdiğini öz yeterlilik inancı geliştikçe de davranış değişikliğinin arttığını ifade etmektedir. Bundan yola çıkarak bir davranışın yapılmasında sahip olunan öz yeterlilik inancının etkili olduğu ve davranışı yönlendirdiği söylenebilir. Bandura (1995) bireylerin fiziksel statülerini güçlendirerek, streslerini ve olumsuz duygusal eğilimlerini azaltarak ve kendi bedenleri ile ilgili yanlış yorumlarını düzelterek onların güçlü bir öz yeterlilik inancı oluşturmalarına yardımcı olunabileceğini belirtmektedir (Aktaran: Kurt, 2009).

Öz yeterlilik algısal bir durumdur. Leithwood (2007) öz yeterliğin, bir kişinin yetenek veya kapasitesine ilişkin inancı olduğunu belirtirken, kişinin öz yeterlilik algısının bir kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesi olmadığını ifade etmiştir (Aktaran: Kurt, 2012). Bir kişi yeteneğinin çok iyi olduğunu ifade eder ama ortaya koyduğu performans yetersizdir. Yine kendini yetersiz hisseden birinin performansı istenen seviyede olabilir. Bu nedenle öz yeterlilik algısı gerçek yeteneği ifade etmez. Ayrıca yeteneğin düşük veya yüksek diye değerlendirilmesi performansın sonucunu

etkileyebilir. Bandura (1997: 35) kişinin yeterlik algısı ile gerçek performansı arasındaki farklılığı şöyle ifade eder: “*Bir yetenek sadece yerine getirilebildiği kadar iyidir. Özgüven kişilerin zor görevlere yaklaşımını ve yönetmesini etkileyerek kişilerin yeteneklerini iyi veya kötü kullanıp kullanmamalarını belirler*” (Aktaran: Kurt, 2012). Bu nedenle aynı birikime sahip aynı seviyedeki bireylerin bir performansı sergilemede onların yeterlik inançları etkili olmaktadır. Öz yeterliği yüksek olan bireyler daha kararlı ve ısrarcı olur. Başarıya ulaşamadıklarında hemen vazgeçmezler. Kişinin yeterlik algısını, gerçek kapasitesinden az bir miktarda yüksek görmesinin performans üzerinde en olumlu etkiye sahip durum olduğu ifade edilmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004, Aktaran: Kurt, 2012). Bu durumda bireyin yeterlik alguları güçlendirilebilir. Ama burada denge sağlanmalıdır. Performansı yetersiz olan bireye yeterli olduğunu söylemek onu teşvik etmekten çok yanıltıcı olabilir.

### **2.1.2.3. Öz Yeterliliğin Önemi**

Öz yeterlilik inançları, insan eylemlerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireylerin performanslarını etkiler, yönlendirir ayrıca başarılı veya başarısız olmasında önemli bir rol oynar. Bandura, öz-yeterlik algısının, insan davranışlarının ve davranış değişikliklerinin temel belirleyicilerinden biri olduğunu ileri sürmektedir (Bandura, 1986, Aktaran: Özerkan, 2007). Bireyin becerileri konusundaki inançlarının, sadece davranışlarını değil, düşünme süreçlerini ve güdüsünü de etkilediği de ortaya konulmuştur (Bandura, 1997, Aktaran: Özerkan, 2007). Yapılan çalışmalar, bireylerin kendilerini yeterli gördükleri işleri yapma, yetersiz buldukları işlerden uzaklaşma eğilimi gösterdiklerini; istedikleri sonucu alacaklarına inanmadıkları sürece eyleme geçme konusunda isteksiz davrandıklarını göstermektedir. Ayrıca, olumlu yeterlik algısı taşıyan bireylerin isteyerek eyleme girişmelerinin yanı sıra, güçlükler karşısında daha dayanıklı ve ısrarcı oldukları, zorlu işleri, kaçınılması gereken eylemler olarak değil, üzerinde çalışıp kendilerini geliştirmeleri gereken alanlar olarak algıladıkları belirlenmiştir (Pajares 2002; Pajares ve Schunk, 2001; Bandura, 1997, Aktaran: Özerkan, 2007). Başka bir ifadeyle, öz-yeterlik algısı arttıkça, gösterilen çaba, kararlılık ve azim de artmaktadır. Öbür taraftan, öz-yeterlik algısı düşük olan bireylerin güç işlerden kaçındıkları, güçlükler karşısında çabuk pes

ettikleri ve daha fazla stresle daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Pajares, 2002, Aktaran: Özerkan, 2007).

İnsanlar genellikle gerçekte sahip olduğu yeterlik düzeylerinden farklı yeterlik inançlarına sahiptir. Yine insanların gizil güçlerini yanlış değerlendirmeleri, azımsamaları veya abartmaları sık rastlanan bir durumdur (Bandura, 1997, Aktaran: Özerkan, 2007 ). Kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları, bireylerin sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanabilmelerini engellerken, bireyin gerçek kapasitesini olduğundan biraz daha yüksek algılaması, çoğu durumda performans üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005: 344, Aktaran: Özerkan, 2007). Yetenekli olup, öz-yeterlik algısının düşük olmasından ötürü başarısızlığa uğrayan ya da pasif kalan bireyler olabildiği gibi çok sınırlı becerilere sahip olmalarına karşın yeterlilikleri konusunda güveni yüksek olan insanlar da vardır. Yapılan çalışmalar, belli bir işi başarmak için gereksinme duyulan bilgi ve becerileri taşımayan bireylerin, öz-yeterlik inançları ne kadar güçlü olursa olsun, başarılı olamadıklarını göstermektedir. Bir başka deyişle, bireyin belli bir alandaki yeterliklerine ilişkin olumlu bir inanç taşıması, o alanda başarılı olması için gerekli ancak tek başına yeterli değildir (Raudenbush v.d., 1992, Aktaran: Özerkan, 2007).

#### **2.1.2.4. Genellenebilirlik Düzeyine Göre Öz Yeterlilik İnançları**

Sosyal bilişsel teoriye göre öz-yeterlilik algısı, göreve ve duruma özel bir inançtır. Bu nedenle, belirli bir zaman dilimi, içinde bulunulan ortam, üstlenilen iş ya da faaliyet özelinde kişinin kendi yetkinlikleri ile ilgili değerlendirmelerinin incelenmesi mümkündür (Bandura, 1986, Aktaran: Algan, 2006). Bu alanda araştırma yapan diğer araştırmacılar da Bandura'nın görüşünden farklı olarak öz-yeterlilik inancının belirli bir göreve özgü olabileceği gibi çok farklı ortamlarda genellenebilir bir inanç olarak da incelenebileceğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda öz-yeterlilik inançları, göreve özel, alana özel ve genel yeterlilik olmak üzere üç seviyede tanımlanmaktadır (Eden, 1996; Gardner ve Pierce, 1998; Judge, Loce ve Durham, 1997; Judge, Erze ve Bono, 1998, Aktaran: Algan, 2006).

#### **2.1.2.4.1. Göreve Özel Yeterlilik**

Bandura'ya göre (1986) yeterlilik inançları bir kişilik özelliği ve karakter değil ortamsaldır. Yani öz-yeterlilik inancı ancak, belirli bir görevle ilişkilendirilerek ortaya çıkarılabilir. Örneğin, topluluk karşısında sunum yapacak bir kişinin, sözel ifade ve becerisinin değerlendirilmesi gerekir. İnançların görevler özelinde incelenmesinde “Mikro Analitik Yaklaşım” kullanılmaktadır (Algan, 2006).

#### **2.1.2.4.2. Alana Özel Yeterlilik**

Öz-yeterlilik inancı ancak birbirine benzerlik gösteren görevlere, alanlara genellenebilmektedir. Bu doğrultuda alana özel yeterlilikten bahsetmek mümkün olabilmekte ve bireyin gündelik, akademik ya da profesyonel yaşamındaki farklı faaliyet alanlarıyla ilişkili inançları incelenebilmektedir (Bandura, 1986, Aktaran: Algan, 2006). Örneğin, öğretmenlerin genel olarak eğitim ve öğretim işlevlerini yerine getirebilmek açısından yetkinliklerine olan inançları alana özel yeterlilik kapsamında değerlendirilmektedir (Algan, 2006).

#### **2.1.2.4.3. Genel Yeterlilik**

Öz-yeterliliğin göreve ve alana özel tanımlamalarının ardından öz-yeterlilik konusunda çalışmalar yapan araştırmacılar, öz yeterliliğin mimarı olan Bandura'dan farklı olarak öz-yeterliliğin farklı ortamlarda genellenebileceğini savunmuşlardır (Eden, 1996; Gardner ve Pierce, 1998; Judge, Locke ve Durham, 1997; Judge, Erze ve Bono, 1998, Aktaran: Algan, 2006).

Chen ve arkadaşları (1999) genel yeterlilik inancını, farklı ortamlardaki farklı görevlerle ilişkili ve özel yeterlilik inancı ile pozitif yönlü yüksek bir korelasyon gösteren inanç olarak ifade etmektedir. Chen ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada genel yeterlilik inancı, özel yeterlilik inancını yordayan sabit bir değişken olarak, özel yeterlilik inancı ise performansı yordayan bir değişken olarak gözlenmiş ve bu hipotez doğrulanmıştır. Bu çerçevede genel yeterlilik inancının özel yeterlilik inancını yordama gücüne sahip olduğunu söylenebilir. Yine Eden'a göre (1999) bu inançlar birbirine karşıt olgular değildir ve ikisi de davranışı daha doğru bir şekilde

yordayabilmek açısından önem taşımaktadır ve birbirini tamamlamaktadır Algan, E. (2006).

### **2.1.2.5. Yaşamın Çeşitli Evrelerinde Öz yeterlilik İnancının Gelişimi**

İnsan yaşamı, değişik gelişim evrelerinden oluşur. Bu değişik gelişim evrelerindeki öz yeterlilik inancı da farklıdır. Yalnız öz yeterlilik inancındaki gelişim evreleri, Piaget'in gelişim evreleri gibi kesin sınırlarla çizilmemiştir.

Bireylerin yaşamın değişik evrelerinde yaşadığı deneyimler, bireylerde çeşitli etkiler bırakmaktadır. Bu durumda öz yeterlilik inancının gelişimi, yaşamın evrelerine ve yaşamımız boyunca içinde bulunduğumuz durumlara göre şekil kazanmaktadır (Maurer, 2001, Aktaran: Büyükduman, 2006). Bandura (1997), bu evreleri bebeklik, aile ilişkilerinin önemli olduğu evre, arkadaş ilişkilerinin önem kazandığı evre, okul dönemi, ergenlik, yetişkinlik ve ileri yaş dönemi olarak sınıflandırmaktadır (Aktaran: Büyükduman, 2006).

#### **2.1.2.5.1. Çocukluk Evresinde Öz yeterlilik İnancı Gelişimi**

Bu gelişim evrelerinden birincisi bebeklik evresidir. Bandura (1997)'ya göre, doğumdan hemen sonraki dönemde çocuklarda öz benlik algısı gelişmemiştir. Bebekler davranışlarının çevrelerini etkilediğinin farkında değildir, buna daha sonra erişir. Bebeklerin sosyal çevrelerini etkileyebildiklerini görmesi, onların öz yeterlilik inancı gelişiminin ilk basamağıdır. Bu aşamayı, örnek alma davranışı takip eder (Maurer, 2001, Aktaran: Büyükduman, 2006). Bebekler, konuşma da dâhil pek çok davranışı çevresindekilerin davranışlarını model alarak ve taklit ederek öğrenmektedirler. Yine aynı şekilde aile ilişkilerinin de öz yeterlilik inancının gelişiminde önemli etkisi vardır. Çocuklar anne babalarıyla ve fiziksel çevreleriyle iletişim kurarak, model alarak öğrenmeye devam etmektedirler. Bandura (1994)'ya göre bu evre çok önemlidir, çünkü aileler bu evrede bebeğin iletişim kurma çabasına karşılık vererek, fiziksel çevresini zenginleştirerek, ona keşfetme özgürlüğü sağlayarak ve model alabileceği davranışlar sergileyerek bebeğin öz yeterlilik inancı gelişimini sağlayabilirler. Bu stratejiler sosyal, dilsel ve bilişsel gelişimi de hızlandırmaktadır (Aktaran: Büyükduman, 2006).

Öz yeterlilik inancının gelişiminde aile ilişkileri ile beraber arkadaş ilişkileri de önemlidir. Öz yeterlilik inancının oluşumunda yaş, sosyal konum ve değer olarak öne çıkan modellerle etkileşimde bulunma büyük önem taşımaktadır. Bandura (1997) arkadaşlardan etkilenmenin çift yönlü olduğunu belirtmektedir. Bu aşamada, arkadaşlar tarafından kabul edilmeme, akademik başarısızlık ve ailenin çocuğu gözleyip müdahalede yetersiz kalması, çocuğun öz yeterlilik inancını olumsuz yönde etkilemektedir (Maurer, 2001; Bandura, 1994, Aktaran: Büyükduman, 2006). Bandura (1997, s. 175) “okul, çocukların bilişsel yeterliklerinin geliştiği ve topluma katılabilmesi için gerekli olan bilgi ve problem çözme becerilerini kazandığı yerdir” diyerek bu dönemin öz yeterlilik inancı gelişimi açısından önemini vurgulamaktadır. Okul içinde alınan formal eğitim, beceri kazanma ve öz yeterlilik inancı gelişiminin yalnızca bir bölümünü oluşturur. Ancak Bandura (1997, s. 175) akademik başarısı yüksek öğrencilerin okul dışındaki sosyal ilişkilerinde, bir konuyu anlamada, problem çözmede ve benzeri etkinliklerde de başarılı olduklarını dile getirmektedir. Bruner (1966) , okul başarısı yüksek olan öğrencilerin, okul dışında da öğrenme olanaklarını daha iyi değerlendirebildiğini ifade etmiştir(Aktaran: Büyükduman, 2006). Bandura, bu olguyu öz yeterlilik inancıyla, Bruner ise güdülenme, çevresel ve sosyo-kültürel etmenlerle açıklamaktadır. Ancak okul her zaman öz yeterlilik inancının gelişiminde olumlu etkilere neden olmayabilir. Okul ortamındaki kötü arkadaş grupları, öğretim hedeflerinin iyi kurgulanmaması, öğrencileri yeteneklerine göre sınıflama, rekabete dayalı öğretim ve değerlendirme sistemi, öz yeterlilik inancı gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Maurer, 2001, Aktaran: Büyükduman, 2006).

#### **2.1.2.5.2. Ergenlik Evresinde Öz yeterlilik İnancı Gelişimi**

Ergenlik dönemi, çocukluktan erişkinliğe bir geçiş dönemi olarak ve fiziksel, sosyal, ruhsal duruma alışma dönemi olarak görülmektedir. Bireyin gelecek yaşantısında ergenlik döneminin önemli olduğu düşünüldüğünden dolayı ergenlik döneminin öz yeterlilik algısı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bandura (1997, s. 177–178), kendi becerilerine olan inançları yüksek bireylerin bu dönemi daha kolay ve sorunsuz olarak geçirdiklerini, öz yeterlilik inancı düşük olanlarınsa strese daha fazla maruz kaldıklarını belirtmektedir. Ayrıca bu dönem, meslek seçimi

konusundaki kararların verildiği, planlamaların ve hazırlıkların yapıldığı bir dönem olması bakımından da önem taşımaktadır. Okul başarısı konusunda öz yeterlilik inancı düşük olan bireyler, aslında çok çeşitli olan meslek olanaklarının kapılarının kendilerine kapalı olduğunu düşünmekte ve meslek seçiminde kendi kendileri için engel oluşturmaktadırlar (Bandura, 1997, Aktaran: Büyükduman, 2006).

### **2.1.2.5.3. Yetişkinlik Evresinde Öz yeterlilik İnancı Gelişimi**

Yetişkinlik dönemi, iş yaşamına girişin yanı sıra, evlenme, çocuk sahibi olma, mali sorumluluk alma gibi rollerin de üstlenildiği bir dönemdir. Bandura (1997, s. 190, ) bu evrede yalnızca kişilerin ve ailelerin değil, tüm toplumun olumlu yönde etkileneceği anne-babalığa ilişkin öz yeterlilik inançlarından bahsetmektedir (Aktaran: Büyükduman, 2006). Bu çerçevede öz yeterlilik inancı yüksek olan anne-babalar, çocuklarının becerilerini arttırmaya çalışır, onları zarar verici davranışlardan korur ve çocuklarına iyi modeller olarak hem çocuklarına hem de topluma fayda sağlamış olurlar. Aslında Bandura'nın öz yeterlilik inancının gelişimiyle ilgili olan yetişkinlik evresi, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki "kendini gerçekleştirme" evresiyle benzerlik taşımaktadır (Maurer, 2001, Aktaran: Büyükduman, 2006). Güçlü bir öz yeterlilik inancı, yetişkinlikte gerçekleştirilmesi gereken mesleki roller, annelik-babalık rolü gibi farklı rollerin öğrenilmesinde ve sergilenmesinde etkilidir. Ayrıca öz yeterlilik inancı, yetişkinlik dönemi içerisinde ele alınabilecek olan orta yaş krizinin atlatılmasını da kolaylaştırmaktadır (Bandura, 1997, Aktaran: Büyükduman, 2006).

İleri yaş döneminde, hafızanın zayıflaması ve sağlık sorunlarının ortaya çıkmaya başlaması gibi nedenlerle öz yeterlilik inancında düşme gözlenir. İnsanlar, bu dönemde var olan becerileriyle geçmişteki becerilerini karşılaştırmakta, kendilerini gençlerle ve gençliklerindeki durumlarıyla değerlendirmektedir. Öz yeterlilik inancının yüksek olması, bireylerin bu dönemde daha iyimser olabilmelerine, yitirdikleri becerilerinin olduğunu kabul etmekle birlikte, halen koruyabildikleri becerilerine sahip çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Bandura, 1997, Aktaran: Büyükduman, 2006).

### **2.1.2.6. Öz Yeterliliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri**

Öz yeterlilik algısı, bireyin yaşantısını, davranışlarını, düşüncelerini etkiler. Algılanan öz yeterliliği yüksek olan insanlar, çevreyi daha çok kontrol edebileceğinden olayların üstesinden gelebilir ve dolayısıyla da yeni şeyleri denemekten korkmazlar (Bandura, 1980, Aktaran: Algan, 2006). Bandura (1994) öz-yeterliliği yüksek olan kişilerin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir;

1. Kendilerini zorlayan durumlar karşısında, kendi hayatlarını tehdit eden olaylardan kaçınmak yerine olayların üstesinden gelecek şekilde ve kendi yetenekleri doğrultusunda meydan okuma gücüne sahiptirler.

2. Etkili bir bakış açısına sahiptirler ve bu onların içinde bulunduğu duruma olan asıl ilgisini ve dikkatini besler.

3. Sahip oldukları etkili bakış açısı onlara kişisel başarıyı getirir, stresi azaltır ve depresyona yönelik gerçekleştirebilecek duygusal hasarlara karşı savunmayı geliştirerek olası duyuşsal yaraları en aza indirger.

4. Kendilerine zorlayıcı amaçlar belirlerler ve amaçları doğrultusunda kararlılıkla ilerlerler.

5. Başarısızlıklar karşısında yılmazlar ve daha fazla çaba göstererek ayakta kalmayı sürdürürler. Bir yenilgi veya başarısızlık sonrasında sahip oldukları yeterlilik duygusunu hemen iyileştirirler.

6. Başarısızlığın sebebini yetersiz çaba veya eksik bilgi ve beceriye bağlarlar, kendilerini tehdit eden durumlar karşısında güvenle hareket ederler (Aktaran: Algan, 2006).

### **2.1.2.7. Öz Yeterliliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri**

Yine ayı şekilde Bandura (1994) öz-yeterliliği düşük olan kişilerin özelliklerini ise şu şekilde ifade etmiştir;

1. Kendi yetenekleri ve yapabilecekleri hakkında şüphesi olan insanlar ise kişisel tehdit olarak gördükleri zor görevleri almaktan çekinirler.
2. Olaylar karşısında güdülenecek güçlü amaçları yoktur ve kararsızdırlar.
3. Zor görevlerle yüz yüze geldiklerinde kişisel yetersizliklerini ve karşılaşılabilecekleri engelleri yollarına devam etmemek için sebep olarak gösterirler ve başarılı olabilmek için nasıl konsantre olabilirim diye düşünmektense devamlı olumsuz bakış açısı geliştirirler.
4. Kendilerini zorlayan olumsuz koşullarda gösterdikleri çabayı azaltırlar hatta güçlüklerle yüzleştiklerinde hemen çaba göstermekten vazgeçerler.
5. Yenilgiler ve başarısızlıklar sonrasında sahip oldukları yeterlilik duygusunu iyileştirmede yavaş hareket ederler. Çünkü bu kişiler, yetersiz performansı eksik yetenek olarak görmektedirler ve onlar için kendi yapabileceklerine ilişkin inançlarını kaybetmek için başarısızlık gerekmemektedir.
6. Kolaylıkla stres altına ve depresyona girebilirler (Aktaran: Algan, 2006).

#### **2.1.2.8. Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Nedir?**

Ashton (1984)'e göre, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan beklentileridir. Öz yeterlilik inancı, eğitim alanında, öğretmenlerin performanslarındaki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılmakta ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlamaktadır (Riggs ve Enochs, 1990, Aktaran: Tepe, 2011). Sosyal bilişsel kurama göre öğretmenlerin sınıftaki uygulamalara ilişkin aldıkları kararların onların yeterlik hissinden doğrudan etkilenmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Yani diğer bir ifadeyle öğretmen öz yeterliliğinin onların performansının yordayıcısı olduğu söylenebilir. Ayrıca “Öğretmen yeterliği”, “öğretmen öz-yeterlik algısı”, “öğretmen yeterlik inancı” kavramlarının, alan yazında birbirinin yerine sıkça kullanıldığı görülmektedir (Aktaran: Özerkan, 2007).

Öğretmen yeterliği kavramı ilk olarak Rand araştırmacıları tarafından, Rotter'in (1966) denetim odağı (locus of control) kuramı üzerine inşa edilmiştir. Ashton, Olejnik, Crocker ve McAuliffe (1982), Guskey (1982, 1988) ve Rose ve Medway (1981), öğretmen yeterliği kavramını, Rotter'in kuramının etkisinde daha da geliştirmişlerdir. Ashton, Buhr ve Crocker (1984), Gibson ve Dembo'nun (1984) başını çektiği ikinci bir grubu oluşturan çok sayıdaki araştırmacı ise Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı ve burada tanımlanan öz-yeterlik kavramına yönelik çalışmalar yapmışlardır (Özerkan, 2007).

“Denetim odağı”, Rotter'in kuramının; “öz-yeterlik” de Bandura'nın kuramının temelini oluşturan kavramlardır. Denetim odağı açısından bakıldığında öğretmen yeterliğini, öğretmenlerin, kendi denetimlerinde olan etmenlerin, öğrenci başarısı üzerinde, dışsal diğer etmenlerden daha etkili olacağına ilişkin inançları olarak tanımlamak mümkündür (Tschannen-Moran v.d., 1998, Aktaran: Özerkan, 2007). Bandura, bireyin eylemlerinde ve çabasında çok etkili olan sonuç beklentisini, denetim odağı duygusunun değil, bireyin kendi yeterliklerine olan inancının yani öz-yeterlik algısının belirlediğini belirtmektedir (Bandura, 1997, Aktaran: Özerkan, 2007).

**Şekil 5:** Farklı Öz-Yeterlik Algısı Ve Sonuç Beklentisi Düzeylerinin Bir Fonksiyonu Olarak Davranışsal Ve Duygusal Tepkiler

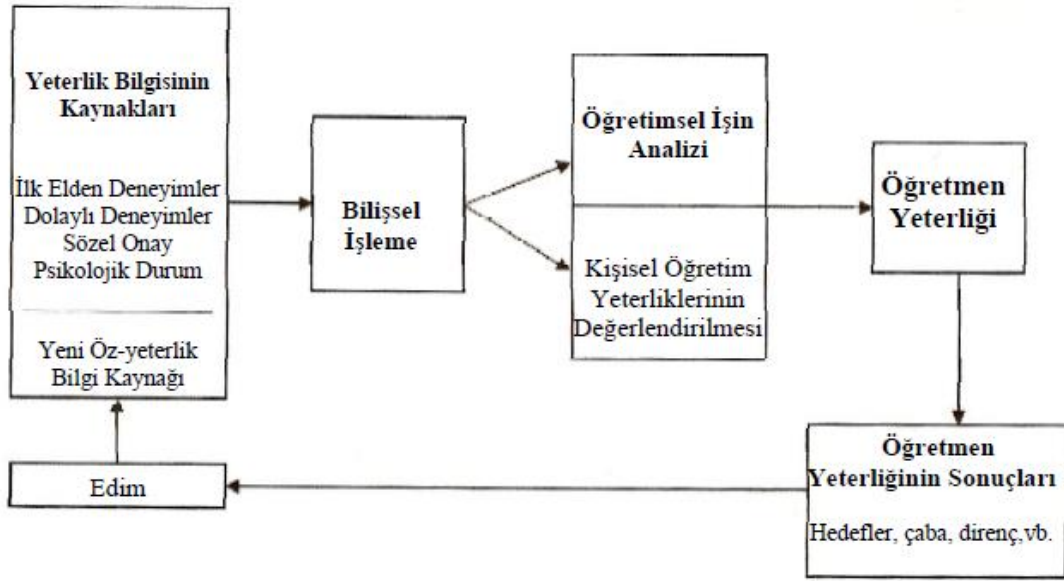
Öz-yeterlik	Sonuç Beklentisi	
	Düşük Sonuç Beklentisi	Yüksek Sonuç Beklentisi
Yüksek Öz-yeterlik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toplumsal İnisiyatif</li> <li>• Protestlik</li> <li>• Çevresel Değişim</li> <li>• Karşı çıkma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendinden eminlik</li> <li>• Yerinde eylemler gerçekleştirme</li> <li>• Yüksek düzeyli bilişsel katılım</li> </ul>
Düşük Öz-yeterlik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durumu kabullenme</li> <li>• Geri çekilme</li> <li>• Duyarsızlık, kayıtsızlık</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendini küçük görme</li> <li>• Bunalım</li> </ul>

Kaynak: Bandura (1982:140).

Gibson ve Dembo (1984), Tschannen-Moran v.d. (1998) öğretmen yeterliğini, bu sözü edilen iki farklı ekolün yaklaşımlarını tutarlı bir biçimde birleştirerek ölçmeyi amaçlayan çalışmalarında, öğretmen yeterliğinin iki boyutu olduğunu deneysel olarak ortaya koymuştur (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005: 346-347, Aktaran: Özerkan, 2007). Bunlardan birincisi, “bireysel öğretim yeterliği” (personal teaching efficacy - PTE), ikincisi “genel öğretim yeterliği” (general teaching efficacy – GTE) olarak isimlendirilmektedir. Bireysel öğretim yeterliği, öğretmenin, öğrenci başarısını geliştirme ve öğrenci davranışlarını başarıyla denetleme konusunda kendi yeterliklerine olan inancı biçiminde tanımlanmaktadır (Soodak ve Podell, 1996, Aktaran: Özerkan, 2007). Genel öğretim yeterliği ise, öğretmenin, okulda sunulan eğitimin, öğrenci başarısı üzerinde diğer dışsal faktörlerden daha etkili olduğuna ilişkin inancıdır. Bireysel öğretim yeterliği, öğretmenin kendi becerilerine yönelik yargılarıyla biçimlenirken, genel öğretim yeterliği, diğer öğretmenleri, okulu ve bir bütün olarak eğitim sistemini de göz önüne alan bir değerlendirmenin ürünüdür (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Ross, 1994; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001: 788-792, Aktaran: Özerkan, 2007, s. 36). Öğretmen yeterliği alanında yapılan çalışmalar, yeterliğin bu iki boyutun, öğretmen yeterliğinin en doğru göstergeleri olduklarını ve birbirinden bağımsız olduklarını göstermektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Yine, öğretmenin kendi öğretimsel yeterliklerine güvenmesine karşın, çevresel etmenlerin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu düşündüğü durumlara da sıkça rastlanılmaktadır. Araştırmacılar, bireysel öğretme yeterliği ile genel öğretme yeterliği arasındaki korelasyonun .15 ile .25 düzeyinde zayıf bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır (Anderson v.d., 1988; Hoy ve Woolfolk, 1993; Woolfolk ve Hoy 1990, Aktaran: Özerkan, 2007).

Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998), öğretmen öz-yeterliğinin döngüsel yapısını ortaya koymak amacıyla Bandura'nın öz-yeterlik kavramı (1977, 1986 ve 1997) üzerine oturan bir model geliştirmişlerdir. Bu model, öğretmen yeterliğinin oluşum ve gelişimini, aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi, yeterlik inançlarının oluştuğu, değerlendirildiği, kullanıldığı ve sonuçta yeni inançları ortaya çıkardığı 5 aşamalı döngüsel bir süreçle açıklamaktadır (Özerkan, 2007).

**Şekil 6:** Öğretmen Yeterliğinin Döngüsel Yapısı



Kaynak: Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998: 228)

Bu modelde, yeterlik algısının kaynaklarını, Bandura'ya (1997) koşut olarak, ilk elden deneyimler, dolaylı deneyimler ve toplumsal onay (sözel ikna) ve psikolojik ipuçları oluşturmaktadır. Bu kaynaklardan edinilen bilginin, bilişsel işleme (cognitive processing) süreçlerini çalıştırarak, öğretmen yeterliğini oluşturduğu savlanmaktadır (Tschannen-Moran v.d., 1998, Aktaran: Özerkan, 2007). Modelde, bilişsel işleme terimi ile anlatılmak istenen, yapılmak istenen işin ve bireyin bireysel yeterliklerinin bir arada incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Sonuçta, istenen sonuçlara erişilmesi için gerekli eylemleri planlama ve gerçekleştirme yetisine ilişkin edinilen yargı da, bireyin öğretme yeterliği konusundaki inancını oluşturmaktadır. Oluşan bu inanç, amaçlara, gösterilen çabaya ve kararlılığa yansımakta, bu da, edimi etkileyerek, daha sonraki yeterlik inançlarına kaynaklık eden kişisel deneyimler sağlamaktadır (Tschannen-Moran v.d., 1998, Aktaran: Özerkan, 2007).

Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının gelişiminde en etkili yol, lisans eğitiminde almış olduğu teorik dersler ve yapmış olduğu öğretmenlik uygulamaları dersleri ile doğrudan edinilen yaşantılardır. Öğretmen adaylarının, doğrudan yaşantılara dayalı olarak öz-yeterlilik algısının oluşumunda ilk etapta sınıf yönetimini sağlamak çok önemli olabilir. Çünkü öğretmen adaylarında yeterlilik

algılaması, öğrencileri kontrol altında tutma ve sınıf düzenini sağlamaya yöneliktir. Öz-yeterliliği düşük öğretmen adayları, öğrencilere yönelik kötümser bir bakış açısına sahiptirler. Bu öğretmen adayları, öğrencilerin derse yönelmesini ve sınıf düzenini sağlamak amacıyla cezaya ve katı sınıf kurallarına sıkça başvurabilirler. Öğretmenlik mesleğinde belli bir deneyim doyumuna ulaşıldığında ise öz-yeterliliğinin gelişimi daha sabit bir hal alabilir. Fakat yeterli uygulama fırsatı bulamayan öğretmen adayı böyle bir deneyimden yoksun olacaktır. Bu yoksunluk, öğretmen adayının öz-yeterlilik değerlendirmelerini dolaylı yaşantılarla geliştirmesine neden olacaktır (Tschannen-Moran ve ark., 1998, Aktaran: Özerkan, 2007).

Öz-yeterlilik algısı, öğretmen adayları için çoğunlukla öğretmen eğitim programlarında yer alan bilgi, beceri ve yapılan okul uygulama çalışmaları kapsamında değerlendirilmektedir. Öğretmen adayları için eğitimlerini sürdürdükleri dönemde yaşayacakları herhangi bir yetersizlik, onların mesleklerini gerçekleştirecekleri yıllarda kaygı ve stres kaynağı olarak baş gösterebilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini yürütürken kendilerini yetkin hissetmelerini sağlayacak şekilde mezun edilmeleri oldukça önemli görülmektedir (Yüksel, 2010). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanabilmeleri, onların iyi bir eğitimden geçmelerinin yanı sıra, görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilecekleri inancına sahip olmalarından kaynaklanır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, ve Soran, 2004). Ayrıca bilgi birikimi gibi öğretmene ilişkin değişkenler, sınıf mevcudu gibi sınıf değişkenleri, okul müdürünün yaklaşımı ve desteği gibi yönetimle ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler ve son olarak da öğretim materyalleri/kaynakları, toplumdan ve meslektaşlardan gelen destek/onay gibi çevresel etmenler öğretmenlerin yeterlik inançlarını etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002: 2, Aktaran: Albayrak, 2015).

Klauser göre, öğretim ortamında başarının temel öğelerinden biri öğretmenin öz yeterlilik inancıdır. Ayrıca öğretmenin öz yeterlilik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve

öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir (Akt: Üredi ve Üredi, 2006).

Öğretmen öz yeterlilikleri, öğrenci başarılarını olumlu bir şekilde etkilemektedir. Bu iddia, birçok çalışma ile ortaya konulmuştur. Yine öğretmenlerin yeterlik yargılarının, öğrenci başarısının yanı sıra güven, açıklık, iş doyumunu, mesleki güdülenme ve performans gibi diğer birçok psiko-sosyal öğelerle de ilişkili olduğu (Bümen, 2009) ve öğretmenlerin yeterlik algılarının birçok olumlu öğretim uygulamaları için anlamlı bir yordayıcı olabileceği ifade edilmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenler, düşük yeterlik algısına sahip öğretmenlere göre daha fazla akademik donanıma sahiplerdir. Öğrencilerin öğretimle ilgili davranışlarına odaklanmaktadır. Akademik öğretime önem verir. Özellikle öğretim yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında güvenli, destekleyici bir hava yarattıkları, öğrenci girişimciliğini teşvik ettikleri, bireysel ihtiyaçları dikkate aldıkları ve sınıfın denetimi için daha az zaman ayırdıkları söylenmektedir (Balcı, 2001). Öz yeterlilik inancı güçlü olan öğretmenler, öğretim konusunda daha arzulu ve tutkulu davranmaktadırlar ve öğrencileri için uzmanlık deneyimi yaratmaktadır (Bıkmaz, 2004). Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha organize ve daha iyi planlanmış, öğrenci merkezli ve hümanist sınıf stratejileri kullanma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Ayrıca yeterlik algısı yüksek öğretmenler zorluklara karşı mücadele eder ve sorunların üstesinden gelmeye çalışırlar. Başarısız olduklarında dahi kararlılıklarını korumaya çalışırlar.

Öz yeterliği düşük olan öğretmenler, öğretime düşük bağlılık gösterir ve kendisini yetersiz hissederler. Kendisini yetersiz hissettiği konulara daha az zaman harcarlar ve akademik meselelere daha az zaman ayırırlar. Ayrıca yeterliği düşük olan öğretmenler, mesleki rahatsızlıklara daha açıktır. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin, fiziksel ve duygusal yorgunluk, hizmet ederken benlik kaybı ve kişisel başarımlara ilişkin yararsızlık hissini içine alan kronik mesleki stres kaynakları ile boğuşacağı belirtilmektedir (Bandura, 2002; Gibson ve Dembo, 1984, Aktaran: Kurt, 2012). Yeterliklerine inanmayan öğretmenler, akademik problemlerin

üstesinden gelmekten kaçınmakta ve çabasını kendi duygusal endişelerini rahatlatmak için kendi içine doğru yönlendirmektedir. Bu kaçarak üstesinden gelmeye çalışma ise meslekten ayrılma veya çıkarılmaya kadar giden olumsuz sonuçlara neden olabilir (Bandura, 2002, Aktaran: Kurt, 2012). Öz yeterlilik algısının yüksek olması, öğretmenleri mesleki strese karşı korur. Öz yeterliği yüksek öğretmenler, mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenlerdir (Schmitz, 2000'den Aktaran: Yılmaz ve diğerleri, 2004). Buna karşılık, öğretimsel yeterliğine güveni düşük olan öğretmenler, öğrencilerin yeterlik hissine ve bilişsel gelişimlerine zarar vermesi muhtemel olumsuz bir sınıf ortamı yaratmaktadır (Bandura, 2002, Aktaran: Kurt, 2009). Düşük yeterlik duygusu içindeki öğretmenler öğrencileri öğrenmeye güdeleyememektedir; yani onlarda olumsuz beklenti yaratmaktadır (Dembo ve Gibson, 1985'den Aktaran: Balcı, 2001).

Öğretmen öz-yeterlilik inancı bakımından öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı yaratabilmeleri için öğretmenlik becerisine sahip olmalarına inanması gerekmektedir (Akkoyunlu, Feza ve Aysun, 2005). Öz -yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için çalışmalar yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimlidirler. Öz-yeterlilik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli dersler işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (Henson, 2001, Aktaran: Duban, 2012).

Bandura (2002), birçok elverişsiz şartların ve toplumdaki sosyal ve ekonomik sorunların yansımalarının öğrencilerin eğitilebilirliğini ve okul ortamını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bu nedenle okullarda öğretimle beraber baş edilmesi gereken başka problemler de ortaya çıkmaktadır. Zaman geçtikçe okullardaki başarısız ve disiplinsiz öğrencilerin sayısı artmaktadır. Bu gibi sorunlarla uğraşmak öğretmenlerde yetersizlik algısı oluşturur bu da öğretmenlerde mesleki rahatsızlıklara, yetersizliğe yol açar. Bu durum dolaylı yoldan da olsa başta öğrenci başarısı olmak üzere eğitim öğretimle ilgili birçok paydaşı etkiler.

Sonuç olarak öğretmenlerin görevlerini icra etme konusundaki öz yeterlilik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını güçlendirmenin, doğrudan öğretmenin öğretim kalitesini artırmakla ilgili olduğu, diğer yandan öğretmenin de kişisel olarak mesleğini daha yüksek doyumla ve sağlıklı olarak yapmasına olanak sağlayabileceği söylenebilir (Kurt, 2012).

### **2.1.2.9. Öğretmen Öz yeterlilik Algısının Önemi**

Öz yeterlilik algısının, öğretme etkinliği üzerinde güçlü etkileri vardır. Güçlü yeterlik algısı taşıyan öğretmenler, öğrenci başarısını ve güdüsünü denetleyebileceklerine, en azından olumlu yönde etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran, v.d., 1998: 202). Ashton (1984: 28), başka hiç bir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı ilişki göstermediğini; Raudenbush, Rowen ve Cheong (1992) öğretmenin bilgi donanımıyla bildiklerini öğretime uygulama eylemi arasındaki temel aracının öğretmenin öz-yeterlik algısı olduğunu; Pajares (1992) ise, öğretme/öğretmen yeterliğinin, öğretmen davranışlarının en güçlü yordayıcısı olduğunun altını çizmiştir (Aktaran: Özerkan, 2007).

Araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin öğretme yeterliği ile öğrenci başarısı (Gibson ve Dembo, 1984; Ross, 1992), öğretme güdüsü (Tschannen-Moran v.d., 1998), öğrenci öğrenme güdüsü (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) ve öğrencilerin bireysel yeterlik algıları (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler olduğu ispatlanmıştır. Araştırmacılar, öğretme/öğretmen yeterliğini öğretme davranışları, öğretmen performansı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ile de ilişkilendirmiştir (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990; Brouwers ve Tomic, 2000, Aktaran: Özerkan, 2007, s. 39). Yine eğitimciler için önemi giderek artan, bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı alanında öz-yeterlik algısı geliştirmenin bu becerilerin etkin şekilde kullanılması açısından önemli olduğu ortaya konmuştur (Kurbanoğlu, 2004:144-146). Öğretmenlerin, okullarının ya da fakültelerinin öğrenci başarısını

etkileme güçlerine ilişkin inançları biçiminde tanımlanan birleşik öğretmen yeterliğinin de (Collective Teacher Efficacy) öğretmen öz-yeterlik algısını ve sonuçta öğrenci başarısını etkilediği belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004, Aktaran: Özerkan, 2007). Ross (1988), öğretmen yeterliği alanında yapılmış 88 araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile davranışları arasında 6 temel başlıkta ilişki bulunabileceğini söylemiştir (Aktaran: Özerkan, 2007). Ross'a göre öz-yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler;

1. Öğretimde yeni yaklaşımlar ve teknikleri öğrenmeye ve kullanmaya,
2. Sınıf yönetiminde, öğrenci özdenetimini artırıp, doğrudan öğrenci denetlemeyi azaltan teknikleri kullanmaya,
3. Başarı düzeyi düşük öğrenciler için özel çaba göstermeye,
4. Öğrencilerin, akademik yeterliklerine ilişkin benlik kavramlarını yükseltmeye,
5. Erişilebilir amaçlar koymaya,
6. Öğrenci başarısızlığı ve sorunları karşısında ısrarcı ve kararlı davranmaya daha eğilimli olmaktadırlar.

Özetlemek gerekirse, öğretmen öz-yeterlik algısı güçlü olan öğretmenlerin, bu alanda algısı zayıf olan öğretmenlere göre daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri; öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri; öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları; öğrencilerine yönelik daha yüksek başarı beklentileri taşıdıkları; yeni düşüncelere daha açık oldukları ve değer verdikleri; öğrencileri yanlış cevapları ve başarısızlıklarından dolayı daha az eleştirdikleri, iş doyumlarının daha yüksek olduğu; öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarını içsel nedenlere yükledikleri; düşük sosyoekonomik tabakadan gelen ya da davranışsal sorunları olan öğrencileri özel eğitime göndermeye daha az eğilimli oldukları, yeni öğretim programı ve materyalleri sınıflarında kullanmaya ve uygulamaya daha istekli ve yatkın oldukları; öğrencilerinin bireysel öğrenme gereksinimlerini göz önüne alan yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri; öğrencilerin öğrenme güçlükleri

karşısında ya da eğitim sürecinde karşılaştıkları herhangi bir sorun karşısında daha kararlı ve dirençli oldukları saptanmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk v.d., 1990; Ross, 1992, 1994; Allinder 1994; Tschannen-Moran v.d., 1998; Henson, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, Fives ve Alexander, 2004, Aktaran: Albayrak, 2015, s.38). Kısacası olumlu bir öğretmen öz-yeterliği algısının, etkili bir öğretim hizmeti sağlama açısından, en belirleyici öğretmen özelliklerinden birisi olduğu gözden kaçmayacak bir gerçektir (Özerkan, 2007).

### **2.1.3. Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme**

Teknoloji, genel anlamda insanların yeteneklerini geliştirmek, ihtiyaç ve isteklerini tatmin edici düzeyde karşılamak için kullanılan çeşitli bilgi ve yöntemler olarak anlaşılmaktadır (Erkeskin, 2001). Bir başka ifadeyle teknoloji, belli amaçlara ulaşmada, belli sorunları çözmede, gözleme dayalı ve kanıtlanmış bilgilerin uygulanmasıdır (Demirel, 1993). Alkan (1995)'a göre ise teknoloji; insanoğlunun, eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerden daha etkin ve verimli biçimde yararlanabilmesinde, onları daha sistemli ve bilinçli olarak uygulayabilmesinde insanoğluna yardımcı olmuştur. Bu tanımlara bakıldığında teknolojinin eğitimle iç içe olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitim ve teknoloji alanlarında elde edilen bilimsel verilerin birleştirilmesi sonucu, kuram ve uygulama arasındaki boşluğu dolduracak bir uğraşı olan eğitim teknolojisi kavramı doğmuştur. (Deryakulu, 1991)

Eğitim teknolojisi; problemlerin analizi ve bu problemlere ilişkin çözümlerin bulguları, uygulamaları, değerlendirmeleri ve yönetimi için gerekli insanları, yordamları, fikirleri, ekipmanları ve organizasyonu içeren insan öğrenmesinin tüm yönlerini kapsayan karmaşık, bütünlük bir süreçtir. Öğretim teknolojisi, davranışlarda ya da diğer öğrenme sonuçlarında bir değişim oluşturulması umuduyla bireylerin çevrelerini ister makineleri yardımcı araç olarak kullanarak isterse hiç bir makine kullanılmadan değiştirme çabasıdır. Eğitim teknolojisi neden ile öğretim teknolojisi ise nasıl ile ilgilenmektedir.

Öğretim teknolojisi; iletişim devriminin yarattığı, öğretmen, kitap ve yazı tahtası yanında öğretimsel amaçlar için kullanılacak kitle iletişim araçlarıdır (Yalın, 2005). Öğretim teknolojisi en genel ifadesiyle; öğrenmenin amaçlı ve

kontrollü olduğu durumlarda, sorunların analizi ve çözümünde insanları, yöntemleri, düşünceleri, araç-gereçleri ve organizasyonu içeren bir süreçtir (Ergin, 1998). Yine “öğretim teknolojisi” yeni bir bilim dalı olarak matematik, mühendislik, teknoloji, biyoloji, psikoloji, felsefe, ekonomi ve sosyal bilimler başta olmak üzere insanoğlunun ortaya koyduğu bütün geleneksel disiplinlerle bağlantılıdır (Bayram, 2006). Öğretimin, eğitimin bir alt kavramı olduğu düşüncesinden yola çıkılarak “öğretim teknolojisi” de eğitim teknolojisinin bir parçası olarak ele alınabilir. Bu doğrultuda yapılan bir tanıma göre öğretim teknolojisi; “özel amaçların gerçekleştirilmesinde etkili öğrenme sağlamak için iletişim ve öğrenmeyle ilgili araştırmalardan hareketle, insan gücü ve insan gücü dışı kaynaklar kullanılarak öğretme-öğrenme sürecinin tasarlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde sistematik bir yaklaşım”dır (Uşun, 2000).

Yine eğitim teknolojisi, kalıcı bilgi vermek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde belirli yöntemleri uygulayan, yararlandığı araç ve gereçleri en etkin biçimde kullanmayı amaçlayan bir bilim dalı olarak ifade edilmektedir (Şimsek, 1997). Ayçiçek (2007) ise eğitim teknolojilerini, öğrenme sürecini geliştirmek için kullanılan süreç ve adların bütünü olarak tanımlamıştır.

Öğretimin niteliğini artırmak, öğrenmelerin kalıcılığını sağlamak için önemlidir. Ayrıca öğretilenlerin, öğrenenler açısından anlamlı olması da kalıcılık açısından gereklidir. Bu şekilde kalıcı, anlamlı öğrenmeleri sağlamak için öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve bilgilerin yaşamla içi içe bir şekilde öğrenenlere sunulması gerekmektedir. Bu da kaliteli bir öğrenme ile gerçekleşir. Bu çerçevede eğitim teknolojilerinden yararlanmak öğrenmelerin kalitesini artıracaktır. Parlak (1991)’in aktarımına göre, 1970 yılı UNESCO “Eğitim Teknolojisi Komisyonu” raporunda, teknolojinin eğitimde kullanımının yaratacağı beklentiler; eğitimde verimi arttırmak, öğretime bilimsel bir temel kazandırmak, öğretimi bireyselleştirmek, öğretimi daha etkili yapmak, öğrenmeye hız kazandırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini yaygınlaştırmak şeklinde ifade edilmektedir.

Eğitim teknolojisi, bireyin bildiklerini başkalarına anlatmasında kullandığı araç gereçler olarak da tanımlanabilir. Bu çerçevede eğitim teknolojileri bireylere birçok

seçenek sunmaktadır. Ama tüm öğrencilerin aynı oranda öğrenmelerini sağlayan bir teknoloji gelişmemiştir. Çünkü gelişim psikolojisinden de bilindiği üzere her birey farklıdır. Doğal olarak her bireyin öğrenme hızları ve öğrenme yöntemleri de farklıdır. Eğitim teknolojisi denildiğinde ilk olarak akla gelen bilgisayarlardır. Fakat eğitim adına kullanılan her şey eğitim teknolojisi kapsamındadır. Yazı tahtası, tebeşir, sınıfta bulunan geometrik cisimler, maketler, bununla birlikte bilgisayar, eğitsel videolar, sanal ortam yazılımları vb. öğretimi somutlaştırdığı için eğitim teknolojisi kapsamındadır. Sonuç olarak eğitim teknolojisi öğretene ile öğrenen arasındaki etkileşimin öğrenenin anlayacağı düzeye inmesini sağlayan her türlü araç gereci kapsamaktadır ( Akgül, 2010).

#### **2.1.4. Eğitim Teknolojisinde Öğretmen Yeterlikleri**

Günümüzde eğitim alanında teknoloji kullanmak bir zorunluluk arz etmektedir. Bu nedenle öğretmenlere bu hususta bazı sorumluluklar düşmektedir. Çünkü öğrenme ortamını uygun hale getirme işi büyük ölçüde öğretmenlerindir. Bu nedenle teknoloji kullanımında öğretmenler kendilerini yetiştirmelidirler. Ancak bazı toplumsal yargılar bunu engellemektedir. Başkaları önünde başarısız olma, ilgili malzemeyi kullanamayıp bozma gibi fikirler öğretmenlerimizin kendini geliştirmelerine engel olmaktadır. Bunun en büyük nedenlerinden biri olarak lisans eğitiminde teorik olarak dersin verilmesi ama uygulamaya dökülememesi de gösterilebilir. Öğretmenlerin bu korkuları yenmeleri ve kullandıkça gelişmeleri için bilgisayar sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bilgisayarlar aracılığı ile öğretmenler bilgi kaynaklarına ulaşabilmeli, üretilen eğitim materyali paylaşımı gerçekleştirilmeli ve sınıf içi eğitimde kullanılabilmesi sağlanmalıdır (Bilişim Şurası, 2002).

Teknolojinin eğitimde etkili ve verimli bir şekilde kullanılması ancak öğretmenle mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin yeni bilgi teknolojilerini öğrenmesi günümüzde zorunluluk halini almıştır (Ördekçi, 2005). Öğretmenin, öğreteceği şeylerle ilgili hedef davranışları öğrencilerine kazandırabilmesi için uygun çevreyi oluşturabilmesi ve öğrencileriyle gerekli iletişimi kurabilmesi önemlidir. Bu bağlamda öğretmeni eğitim teknolojisi alanında gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olacak şekilde yetiştirmek, sonra da ona, bu alanda kazandığı davranışlardan

yararlanarak yapacağı çevre düzenlemelerinde kullanabileceği esnek bir model sunmak gereklidir (Bayram, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi'nin 1999 yılında, "Çağdaş Öğretmen Profili" adlı çalışmasında çağdaş öğretmen; günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte, kendi konu alanına hakim, öğrenciyi tanıma becerisine sahip, ders etkinliklerini planlayabilen, öğreteceği konunun niteliğine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen, eğitim ortamını daha verimli hale getirmek için kendine özgü taktikler geliştirebilen ve bilgi iletişim teknolojisinden yararlanabilen kişi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca çağdaş bir öğretmen, öğrencilerine bilimsel yöntemi öğretmeli ve onları, karşılaştıkları problemleri bilimsel yolla çözebilecek duruma getirebilmelidir (EARGED, 1999, Aktaran: Akgül, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlemiştir. Bunlar arasında kişisel gelişimi sağlama, mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama, öğrenciyi tanıma, gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alma, öğrenciyi değer verme, öğrenciyi rehberlik etme, öğrenme ve öğretme sürecini planlama, dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama, sonuçlara göre öğretme öğrenme sürecini gözden geçirme yeterlilikleri bulunmaktadır (OTMG, 2005). Öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olmalarında eğitim teknolojileri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin uygun materyal hazırlayabilmeleri, değişik ölçme değerlendirme teknikleri kullanabilmeleri, eğitim teknolojilerinin çalışma alanına girmektedir.

McNair ve Galanouli (2002), Odabaşı ve Gündüz (2004)'ün aktarımına göre bilgi çağında öğretmenlerde bulunması gereken nitelikleri bireysel yeterlilik, konu yeterliliği ve öğretme yeterliliği olmak üzere üçe ayırmıştır. Bireysel yeterliliği özel

bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını kullanabilme; konu yeterliliğini, öğretmenleri kendi alanlarına eğitim teknolojilerini bütünleştirebilme yeterliliği; öğretme yeterliliğini ise eğitim teknolojilerini kullanarak dersi planlama, hazırlama, öğretme ve değerlendirme yeterliliği olarak ifade etmiştir.

Teknolojiyle tanışma, teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlayabilir ve öğretmenin öz yeterlilik inancını arttırabilir. Öğretmenin öz yeterlilik inancı Ashton (1984) tarafından, “öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları” olarak ifade etmektedir. Ashton öğretmenlik öz yeterlilik inancının, öğrenci başarısı ile çok yakından ilişkili olan öğretmenlik niteliğinden biri olduğunu ifade etmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda, öz yeterlilik inançlarının öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını yakından etkilediği ve öz yeterlilik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha istekli olduğunu ortaya koymaktadır. ( Gibson ve Dembo, 1984; Schunk, 1985; Tuckman ve Sexton, 1990; Akt:Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Hatta Özkan vd. (2002)’nin Ashton (1984)’dan aktarımına göre öğretmen özelliklerinden hiçbiri, öğrenci başarısıyla öğretmenin öz yeterlilik inancı kadar ilişkili olmamaktadır. Öz yeterliliği yüksek ve düşük olan sınıf öğretmenleri arasında önemli sınıf içi davranış farklılıklarının olduğu (sınıf düzeni, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere öğretmenler tarafından verilen dönütler gibi) ve bunun da öğrencilerin başarısında farklılaşmalara neden olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlik öz yeterlilik inançları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda yüksek korelasyon bulunduğu ve öğretmenliğe ilişkin öz yeterlilik inancı güçlü olan öğretmenlerin, öğrencilerini daha başarılı kılacak yöntemleri kullanma isteklerinin daha fazla olduğu, daha azimli oldukları ve üst düzey performans gösterdikleri görülmektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

Eğitim teknolojisinin yararları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Eğitim teknolojisinin yararları genel bir yaklaşım ile;

1. Genel olarak eğitim bilimleri ve eğitim sistemine,
2. Özel olarak bireye(öğrenciye),

3. Eğitimde insan gücüne (öğretmen, uzman, yönetici v.b.),
4. Öğrenme, öğretme sürecine,
5. Kitle eğitimine getirdiği yararlar şeklinde sınıflandırılabilir (Usun, 2000).

Bugün, eğitimde kullanımı ekonomik açıdan pahalı yeni teknolojiler arasında şunlar sayılabilir:

1. Bilgisayar Destekli Öğretim: Her türlü bilgisayar oyunları, yazılım programları, akıllı uzman programlar, disk veya disketler,
2. İletişim Destekli Öğretim: Telekonferans, canlı etkileşimli tele kurslar,
3. İnternet ve Sanal Sınıflar,
4. Elektronik Performans Destek Sistemleri,
5. Zenginleştirilmiş Öğrenme ve Enformasyon Ortamları,
6. Yapay Zeka ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları.

Bu sayılan yeni teknolojiler pahalı olduklarından ülkemizde yaygın bir kullanım alanına ulaşamamışlardır. Okullarda veya eğitim kurumlarında kullanılan yardımcı öğretim materyallerine bakıldığında iki öğretim daha çok kullanılmaktadır. Bunlar:

1. Hareketsiz görüntüleri (resim, poster vb.) gözleyerek öğrenme durumları,
2. Hareketli ve sesli görüntüleri (ses ve görüntü kayıtları, çoklu ortam yazılımları) gözleyerek öğrenme durumlarıdır.

Bu iki tür gözleme dayalı öğretim ortamının eğitimde kullanılmasının yararları arasında şunlar sıralanabilir:

1. Sınıfa getirilemeyen ve erişilemeyen cisim, olgu ve olayların incelenmesine yardım eder.

2. Sözlü düz anlatım ve okuma yoluyla edinilecek yaşantıları zenginleştirir.
3. Önceden tanınmayan ve bilinmeyen kişi, cisim, olgu ve olaylar hakkında yanlış izlenimler edinilmesini ve yanlış kavramlar geliştirilmesini önler.
4. İlgi çekici ve sürükleyici olduklarından yeni başlanacak bir konuya karşı ilgi uyandırıp üzerinde dikkat toplamayı sağlar.
5. Her yaş ve özellikteki öğrenciye hitap edebilecek özelliklere sahiptir.
6. Hareketli görüntüler, cisim, olgu ve olayların en doğru hareketlerini doğal veya yapay gerçek sesi ile birlikte sergiler.
7. Olay, olgu ve cisimlerin basit ve açıklamalı bir şekilde öğretilmesine yardım eder.
8. Kısa zamanda öğretmeye yardım edip zaman kazandırır.
9. Öğrencilere nesnelere gerçek büyüklüğü, şekil ve rengi hakkında bilgi verir; zaman ve uzaklık kavramlarını doğru olarak sunar.
10. Hem bireysel olarak hem de kalabalık gruplarca kullanılmaya elverişli araçlardır.

Yukarıda sıralanan özellikler adı geçen öğretim teknolojilerinin başlıca yararları arasında bulunmaktadır. Tüm bu özelliklere ilave olarak bireysel farklılıklar perspektifinde eğitimde kullanılan yardımcı materyallerin öğretimsel fonksiyona katkıları olarak şunlar sıralanabilir:

1. Kullanılan öğretim materyalleri yaparak ve yaşayarak öğrenme durumlarını modellendirir.
2. Gerçekleri ve onların örnek modellerini gözleyerek öğrenme durumları bireysel öğrenmeyi pekiştirir.
3. Hareketli ve sesli görüntüleri gözleyerek öğrenme durumları eğitimsel iletişimi güçlendirir.

4. Hareketsiz resimleri, poster ve afişleri gözleyerek öğrenme durumları öğrencilerin kendi kendilerine bilgi edinme potansiyellerini geliştirir (Bayram, 2006, Aktaran: İlhan, 2011 ).

Öğretim materyallerinin kullanımı büyük ölçüde öğretmenlerimizin sorumluluğundadır. Bu materyallerin kullanılması için materyal seçiminde bazı faktörler etkili olur. Bunlar; öğretim hedefleri, öğretim yöntemi, öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, öğretim ortamının özellikleri, araç-gereçlerin özellikleridir.

**1) Öğretim Hedefleri:** Öğretimde kullanılacak araç-gereçler öğrencilerin öğretim hedeflerine kolayca ulaşmalarını sağlamalıdır.

**2) Öğretim Yöntemi:** Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde farklı yöntemlere yer vermelidir. Öğretimde konu, hedef ve öğrenciler farklılaştığından yöntemler de farklılaşmalıdır. Dolayısıyla öğretimde kullanılan yöntemlerle birlikte araç-gereçler de farklılık göstermelidir.

**3) Öğrenci Özellikleri:** Öğrenciler genel özellikler (yaş, sağlık, sosyo-ekonomik yapı), giriş davranışları (ilgi, tutum, hazırbulunuşluk, beceri, öğrenme hızı), öğrenme stilleri (görerek, işiterek, dokunarak) gibi özellikler açısından çeşitlilik gösterdiğinden bu doğrultuda farklı araç-gereçler kullanılmalıdır.

**4) Öğretmen Özellikleri:** Öğretmenin tutumu, becerileri, öğretme stilleri, bilgi düzeyi ve öğrenme-öğretme sürecini planlama ve yönetme biçimi öğrenme etkinliğinin gerçekleşme düzeyini etkileyecek en önemli faktördür.

**5) Öğretim Ortamının Özellikleri:** Öğretim ortamı ışık, renk, büyüklük gibi özellikler bakımından öğrenenler üzerinde farklı etkilere sahiptir.

**6) Araç-Gereçlerin Özellikleri:** Öğretim araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde iyi planlanarak etkin kullanımı halinde öğrenciyi güdülemektedir. Öğrenme – öğretme sürecinde kullanılan duyu organı sayısı öğrenme miktarını ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır.

Yine araç gereç seçiminde; konunun amacına uygunluk, araç ve gereçlerin doğruluğu, araç ve gerecin öğrenci düzeyine uygunluğu, araç ve gereçlerin çekiciliği, araç ve gereçlerin kullanışlı ve dayanıklı olması, araç ve gereçlerin sadeliği gibi özelliklere dikkat edilmelidir. Ama öğretim için ayrılan zaman, bütçe, eğitim ortamı, araç gereç kullanımı hakkında bilgi yetersizliği ve sınıf mevcudunun kalabalık olması gibi nedenler ise araç gereçlerin kullanımında kısıtlamalara neden olmaktadır.

Öğretim teknolojileri ve materyal kullanımının öğrenme açısından önemli olduğu ortadadır. Ayrıca bu araç gereçleri kullanmak öğretmenlere de yeterli duygusu kazandırmaktadır. Bu araç gereçleri kullanmak kadar hazırlamak da önemlidir ve bu öğretmenlerimizin sorumluluğundadır. Hitap edilecek bireyin gelişim özelliklerine göre materyal tasarlamak o materyalin işlevselliği açısından önemlidir. Bu nedenle materyallerin tasarım ilkelerine göre hazırlanması yararlı olacaktır.

### 2.1.5. Öğretim Materyali Tasarım İlkeleri

Öğretim materyali; genel olarak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla araçlardan faydalanılarak yapılan ders sunum içerikleridir (Şahin Yanpar, 1999). Örneğin; asetat yansıması bir araçtır. Yansı üzerine dersin hedeflerini gerçekleştirmek için resim v.b. yapıldığı zaman tepegözde kullanılacak bir materyal ortaya çıkar.

Öğretim materyallerinin tasarımında Gestalt psikolojisinin ilkelerinin dikkate alınması gerekir. Bunlar şekil-zemin ilişkisi, yakınlık, benzerlik, tamamlama, devamlılık ve basitlik yasası olarak ifade edilebilir (Ünlü, 2001).

**1. Şekil-zemin ilişkisi:** Şekil bireyin, dikkatinin üstünde odaklaştığı şeydir; zemin ise şeklin gerisinde, dikkat edilmeyen algı alanına girmeyen şeydir. Şekil, zeminden daha dikkat çekici, daha çarpıcı özelliklere sahiptir ve insanın algılama sistemi şekil ve zemin arasında bir ayırım yaparak dikkat çekici unsuru daha kolay algılar.

**2. Yakınlık İlkesi:** Zihin, bir alandaki öğeleri, nesnelerin birbirlerine olan yakınlıklarına göre gruplandırarak algılama eğilimindedir. Yani birbirine yakın olan

uyaranlar aynı nesnenin parçalarıymış gibi bir örüntü içinde ve aynı nesnenin parçalarıymış gibi gruplandırılır.

**3. Benzerlik İlkesi:** Şekil, renk, doku vb. pek çok özellik bakımından birbirine benzer şekiller birlikte gruplanarak algılanma eğilimindedirler. Yine benzer yazı stili kullanıldığında kelime daha kolay algılanır.

**4. Tamamlama İlkesi:** Zihin, tamamlanmamış etkinlikleri, şekilleri, sesleri tamamlayarak algılama eğilimindedir. Böylece tam, simetrik bütünlere, şekillere, biçimlere ulaşmaktadır. Tamamlama eğilimi, insanların görsel dünyalarını varolan boşlukları doldurarak örgütlemelerine ve böylece de kopuk parçalar yerine bütün bir nesne algılamalarına yol açar.

**5. Devamlılık İlkesi:** Aynı yönde giden noktalar, çizgiler vb. birimler birlikte gruplanarak algılanma eğilimindedirler.

**6. Basitlik İlkesi:** Bu ilkeye göre; diğer unsurlar eşit olduğunda birey basit, düzenli bir şekilde organize edilmiş figürleri algılama eğilimindedir. Bu ilke algılamamanın simetrik, düzenli, düzgün olan iyi bir biçime, bütüne doğru olduğunu göstermektedir.

Materyal tasarım ilkeleri iki grupta ele alınmaktadır (Birinci, 2008). Bunlar:

1. Yapısal/Biçimsel Elemanların Kullanım İlkeleri

a. Boşluk-Alan:

b. Çizgi

c. Şekil-form

d. Boyut

e. Doku

f. Renk

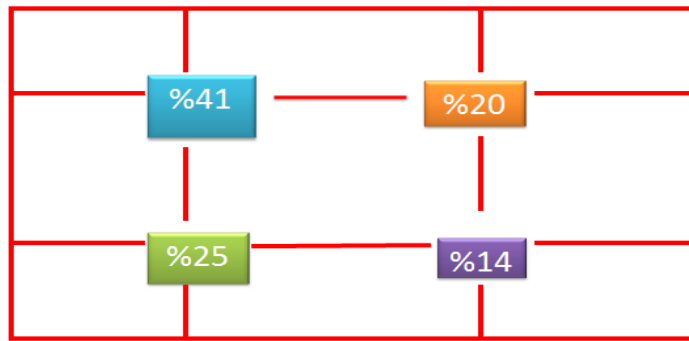
## 2. Yerleşim Elemanlarının Kullanım İlkeleri

- a. Oran
- b. Ölçek
- c. Denge
- d. Bütünlük
- e. Ritim
- f. Vurgu
- g. Ahenk

### 2.1.5.1. Yapısal-Biçimsel Elemanların Kullanım İlkeleri

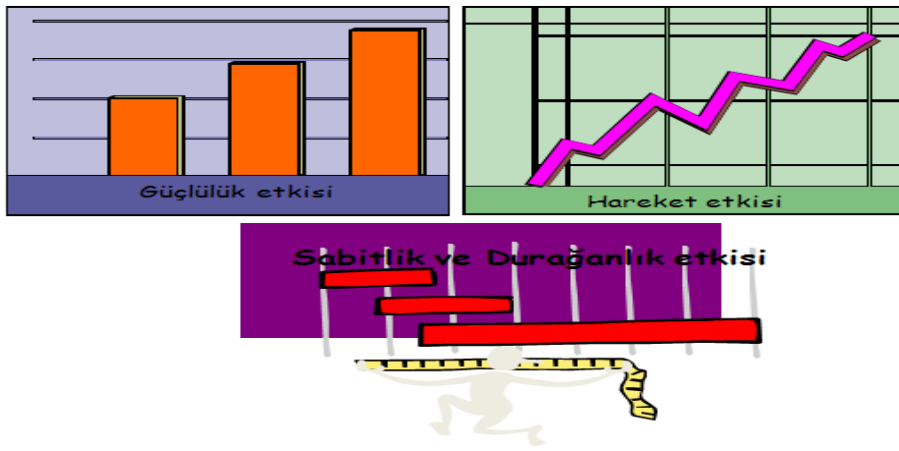
**a. Boşluk-Alan:** Belirli bir çerçeve içerisindeki kullanım alanı dışında kalan yerlerdir. Öğretim materyaline genel olarak bakıldığında görülen/hissedilen doluluk veya boşluktur. Görsel bir materyalde boşluk ya da alan, kapalı ya da açık alanlar olarak ikiye ayrılır. Boş alanlar genellikle, bir müziğin notaları arasındaki duraklamalar gibi kompozisyonun bir parçası olarak kullanılır. Görsel öğeler ve kelimeler etrafında bırakılan boş alanlar kalabalık, karışık duygusuna engel olur. Bu nedenle, bir tasarımda boş alanların dağılımı, görsel öğelerin yerleştirilmesi kadar önemlidir (Yalın, 2001).

**Şekil 7:** Boşluk-Alan



**b. Çizgi:** Çizgi, gözü belirli bir alana ya da bir alan etrafında hareket ettirerek dikkatleri çeken tek boyutlu bir araçtır. Bu noktada hareketi ve yönü belirleyici etki yaratırlar. Ayrıca şekilleri ayırma ve birleştirmede kullanılırlar. Üzerine kurgu yapılabilecek temel yapı elamanlarıdır. Bu noktada yatay çizgiler objelerin genişliğini artırır ve sabitlik- durağanlık etkisi verir. Dikey çizgiler, yükseklik arttırır ve güçlülük etkisi verir. Eğik çizgiler ise; objelerde dengesizlik etkisi yaratır ve hareket etkisi yaratır.

**Şekil 8:**Çizgi



**c. Şekil-Form:** Şekil bir yüzey üzerinde oluşturulan iki boyutlu biçimlerdir. Form ise kullanılan biçimlerin birbirine göre yerleşimidir. Farklı şekiller bir araya getirilerek anlamlı bir bütün oluşturulabilir. Basit şekiller karmaşık şekillere göre daha kolay anlaşılır ve hatırlanır.

**Şekil 9:** Şekil-Form

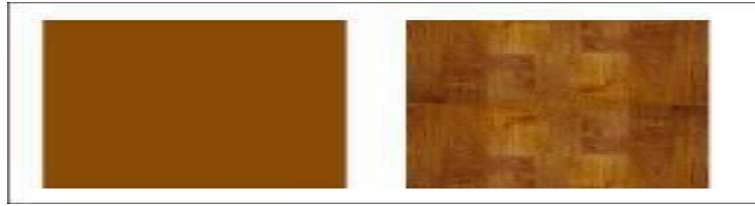


**d. Boyut:** Bir şeklin boyutu her zaman göreceli olup, boyut hakkındaki yargımız onu çevreleyen cisimler hakkındaki bilgimize bağlıdır. Bir nesnenin

boyutunu tahmin etmeye çalıştığımızda, algımızı en çok yatay çizgiler ve yatay uzunluk etkiler. Boyut algısı algılanan uzaklık ve o uzaklıkta algılanan boyutla ilişkilidir. Uzaklık dikkate alınmadığında bilinen nesnenin boyutu hakkında algımızda sabitlik yaşarız. Boyut algısında rengin derecesinin de etkisi vardır. Aynı büyüklükteki açık ve parlak şekiller, kapalı ve koyu şekillerden daha büyük algılanır.

**e. Doku:** Doku, üç boyutlu nesne ve materyallerin dokunma duygusuyla hissedilebilecek yüzey özelliği olup, dikkatleri nesneye çekmek ve bütünlüğü arttırmak amacıyla da kullanılabilir. Öğretim materyalinin hazırlanmasında kullanılacak malzemenin özelliğine bağlı olarak değişiklik göstereceği için tasarımda en az değişkenlik gösteren eleman dokudur.

**Şekil 10: Doku**



**f. Renk:** Renkler, görsel materyalde anahtar rol oynar etkililiği bilinçli kullanılmasına bağlıdır. Renklerin iyi seçilmesi ve çizgilerle birlikte iyi tasarlanması sonucu en etkili öğretim materyalleri gerçekleştirilir. Örneğin;

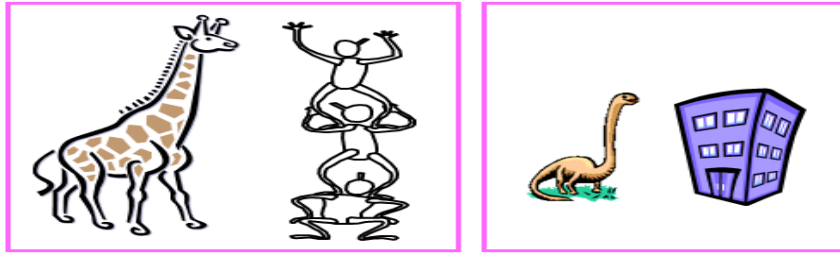
Mor - mavi - yeşil Uyumlu (soğuk) renkler

Sarı - turuncu - kırmızı Uyumlu (sıcak) renkler

**2.1.5.2. Yerleşim Elemanlarının Kullanım İlkeleri**

**a. Oran – Ölçek:** Nesnelerin büyüklüğü ile bağlantılıdır. Bir objenin diğer objeler ve bütün ile arasındaki ilişkiye göre objenin büyük, orta, küçük, ağır, hafif olduğu gibi duygular oluşturabilir. Objelerin büyüklüğünün doğru olarak algılanabilmesi için tanıdık başka bir obje ile ölçeklendirilmesi gerekir (Yanpar, 2005).

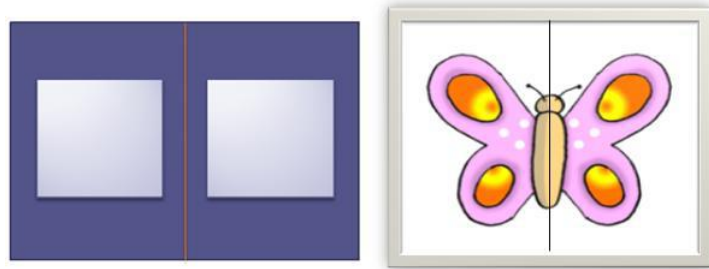
**Şekil 11:** Oran – Ölçek



**b. Denge:** Denge, objenin göz tarafından algılanan ağırlığı ile ilgilidir. Öğretim materyalleri üzerinde denge, yatay ve dikey eksenin her iki tarafına objelerin eşit olarak dağıtılması ile oluşturulur. İstenilen amaca yönelik olarak objelerin bütününe yerleşimi ile denge veya dengesizlik etkisi yaratılabilir (Yanpar, 2005). Dengenin olmadığı bir görsel materyalde ise; öğeler birbiri üstüne ve bir tarafa yığılmış olarak görülür (Yalın, 2001).

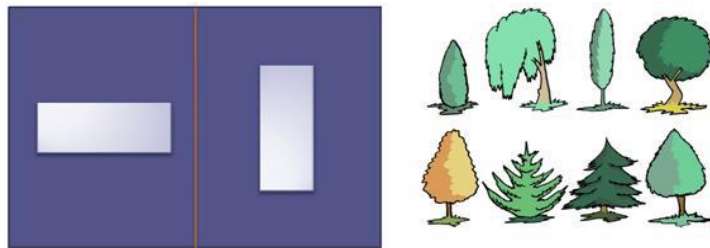
**Formal (Simetrik):** Bir materyalin ortadan ikiye bölündüğünde öğelerin simetrik olarak (her iki tarafta da birbirinin aynı şekilde) yerleştirilmesidir.

**Şekil 12:** Formal (Simetrik)



**İnformal (Simetrik olmayan):** Farklı nesnelere sayfaya ağırlıkları ölçüsünde yerleştirildiğinde oluşan dengedir. Materyale hareketlilik kazandırır.

**Şekil 13:** İnformal (Simetrik olmayan)



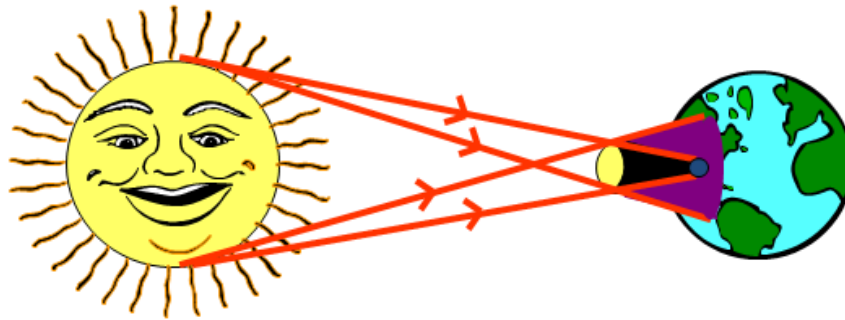
**c. Bütünlük:** Bütünlük bir görsel materyali meydana getiren öğelerin bir bütün olarak görünmesini sağlayan öğeler arasındaki ilişkidir. Başka bir ifade ile sözcükler ve diğer nesnelere birlikte bir anlam oluştururlar ve böylece materyalin anlaşılması ve yorumlanması kolaylaşır. Her bir görsel unsur, bir mesaj iletmedeki fonksiyonu göz önüne alınarak yerleştirilmelidir. Bir görsel materyalde bütünlük; çizgi, renk, şekil, çerçeve gibi unsurlar kullanılarak sağlanabilir.

**Şekil 14:** Bütünlük



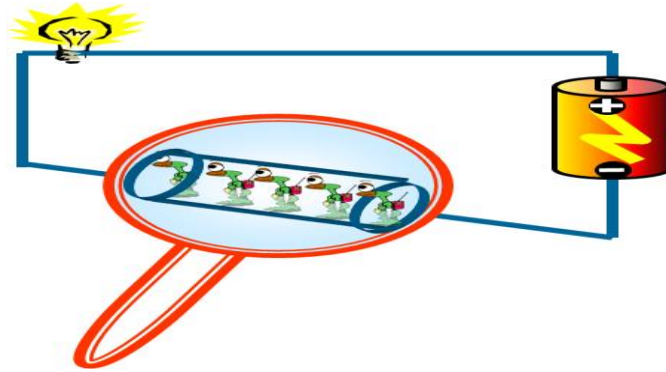
**d. Ritim:** Kompozisyonda gözün, bir objeden diğerine rahatça kayabilmesidir. Soyut bir kavram olmasına rağmen çizgi, şekil, form, yapı ve renk kullanımı ile sağlanabilir.

**Şekil 15:** Ritim



**e. Vurgu:** Vurgunun bütüne baskın olması gereklidir. Öğretim materyalinin can alıcı noktasıdır. Dikkat çekmek istediğiniz nokta olarak tasarlanmalıdır. En ilgi çekici nokta olarak tasarlanıp en önemli unsurlar yerleştirilebilir.

**Şekil 16:** Vurgu



**f. Ahenk:** Kompozisyonun bütünü ile bağlantılıdır. Parçalar bir araya geldiğinde ortaya çıkacak bütünlük duygusudur. Ahenk, bir bakıma bütünü oluşturan parçaların birbiri ile olan ilişkisine bağlı olarak ortaya çıkan uyumdur.

**Şekil 17:** Ahenk



Son yıllarda öğretim materyali tasarımı ve kullanımı üzerinde önemle durulmaktadır. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığının 2004 yılında uygulamaya koyduğu yeni eğitim programında en çok vurgulanan konular arasında yer almaktadır (MEB, 2004). MEB'in de öngördüğü gibi; öğretmenlerin dersin içerik ve hedeflerine göre materyalleri, gerek kendilerinin hazırlayarak gerekse hazır olan materyalleri aynen ya da düzeltme yaparak kullanmaları, öğrenciler için etkin öğrenme ortamları hazırlamaları açısından büyük bir öneme sahiptir.

Yukarıdaki materyal tasarım ilkeleri doğrultusunda, öğretmenlerin materyal hazırlama sürecinde dikkat etmesi gereken temel ilkeleri Yanpar ve Yıldırım (1999) şu şekilde ifade etmişlerdir:

1. Ders materyali basit, sade ve anlaşılır olmalıdır;
2. Ders materyali, dersin hedef ve amaçlarına uygun seçilmeli ve hazırlanmalıdır;
3. Ders materyali, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmalıdır;
4. Ders materyalinde kullanılacak görsel özellikler (resim, grafik vb.), materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, aşırı kullanımından kaçınılmalıdır;
5. Ders materyalinde kullanılan yazılı metinler ve görsel-işitsel özellikler, öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun olmalı ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermelidir;
6. Ders materyali, öğrenciye alıştıırma ve uygulama imkanı sağlamalıdır;
7. Ders materyali her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır;
8. Ders materyalleri sadece öğretmenin kullanabileceği türden değil, öğrencinin de kullanabileceği kadar basit olmalıdır;
9. Zaman içinde tekrar kullanılacak materyaller dayanıklı hazırlanmalı, bir defalık kullanımlarda zarar görmemelidir;
10. Hazırlanan ders materyalleri gerektiği takdirde geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olmalıdır.

#### **2.1.6. Öğretim Materyali Hazırlama İlkeleri**

**1) Anlamlılık:** Bir malzeme ne kadar anlamlı ise öğrenilmesi de o kadar kolay olur.

**2) Bilinenden başlama:** En iyi öğretim somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru gidendir.

**3) Çok örnek ilkesi:** Bir kavramın genişliğini göstermek için çok sayıda örnekler sunmak gerekir.

**4) Görelilik:** Nesnelerin özellikleri birbirlerine göre algılanır. Resim ve şekilleri herkes başka şekilde algılamamalı, birbirinden ayırt edebilmelidir.

**5) Seçicilik:** Algılama seçicidir. Öğretim materyalindeki önemli elemanları dikkati en çok çekecek şekilde yerleştirmek gerekir.

**6) Tamamlama:** Bir olayın veya eşyanın tümüne ilişkin çizgileri vermek yerine bir kısmını vermek yeterli olabilir.

**7) Fonun anlamlılığı:** İletilmek istenen mesaja uygun olarak, figüre anlam katacak fonlara yer verilmesi gereklidir.

**8) Kapalılık:** Şekiller belirgin olmalı, açık ve yarım bırakılmamalıdır.

**9) Birleştiricilik:** Algılama birleştirici ve bütünleştiricidir; birbiriyle benzerliği ve yakınlığı olan nesne ve olaylar ilişkili olarak algılanır ve daha iyi hatırlanır.

**10) Değişmezlik:** Daha önceden bildiğimiz, tanıdığımız nesnelerin algılama işleminde çoğu özelliklerini sürdürmesi algısal değişmezliktir.

**11) Derinlik:** Varlıkları en, boy ve içlem olmak üzere 3 boyutlu algılamak derinliktir. Varlıklar bize yakınsa gerçek ölçüleri ve renkleriyle görünürler. Aynı büyüklükteki varlıklar bizden uzaklaştıkça, küçülür ve renkleri de soluyor hissi verir.

**12) Yenilik:** İzlenmekte olan görüntüdeki elemanlara yeni bir eleman eklenmesi anlamına gelmektedir.

**13) Basitlik:** Dikkat yöneltilirken bilinenle yenilik, basitlikle karışıklık, belirginlikle belirsizlik, arasında bir denge aranır.

**14) Hedef davranış:** Kullanılacak araç öğrenciyi dersin hedeflerine ulaştırabilecek nitelikte olmalıdır.

**15) Öğrenciye uygunluk:** Araç, öğrencinin geçmiş yaşantı, yaş, zekâ vb. özelliklerine uygun olmalıdır (<https://cms.inonu.edu.tr/uploads/contentfile/841/files/materyal-tasarimi-19-04-2014.pdf>, 08.04.2017 tarihinde erişildi).

### 2.1.7. Teknoloji Kullanımının Öğrenci Üzerinde Etkisi

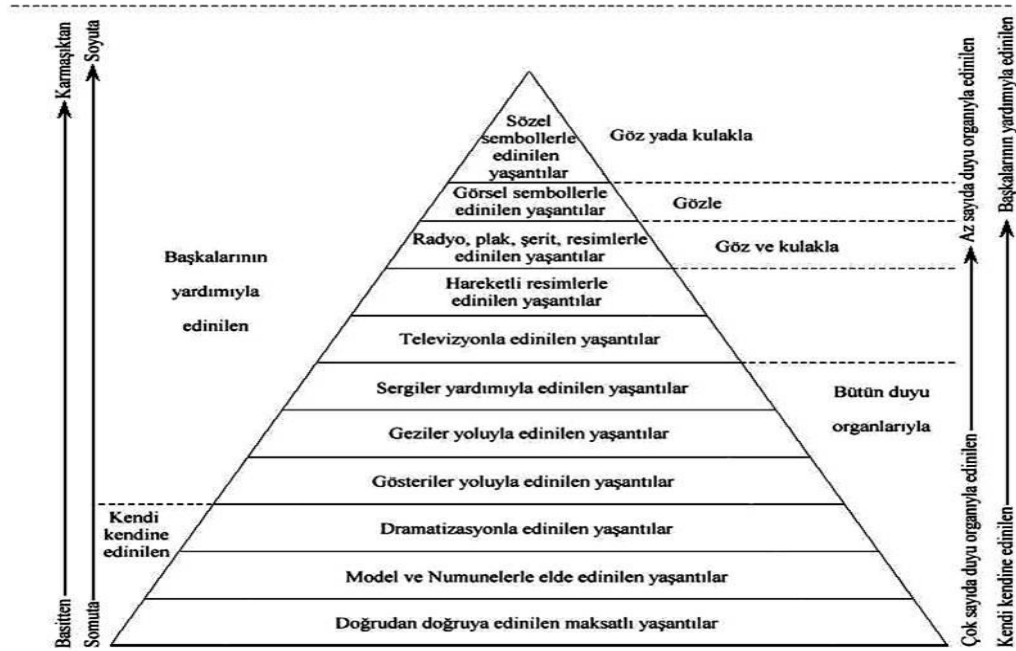
Eğitimde teknolojinin kullanılmasının en önemli nedeni öğrenmelerin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlamaktır. Yapılandırmacı yaklaşımla birey, eğitim ortamında bilgiyi bulan ve kullanan aktif bir öğrenci haline gelmiştir. Bireylerin gelişim özelliklerine de bakıldığında bilginin somut, yaşanabilir, gerçekçi şekilde sunulması öğrenci, açısından bilginin daha anlaşılır hale gelmesini sağlamaktadır.

Ergin'e (1995) göre "öğrenciler, öğrenmelerini %83'ü görme, %11'i işitme, %3,5'i koklama, %1,5'i dokunma ve %1'i tatma duyularıyla, öğrenirler. Ayrıca zaman sabit tutulmak üzere kişiler, okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Çilenti, 1991:36). Öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, öğrenmelerin gerçekleşmesinde görsel betimlemelerin, eğitim teknolojilerinin ve öğretim materyallerinin önemli paya sahip olduğunu göstermektedir (Uyangör, ve Ece, 2010; Baki, Yalçınkaya, Özpinar, ve Uzun, 2009; Eliküçük, 2006; Şahin, 2003, Aktaran: Karamustafaoğlu, 2012). Çünkü öğretim materyalleri bireye çoklu yaşantılar sağlar ve bu sayede öğrenmeler daha kalıcı olur. Ayrıca öğretim materyali, bireysel farklılıkları da dikkate aldığı için yani bireyin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında onun ihtiyaçlarına cevap verdiği için öğrenme açısından önemlidir.

Yine bireyin öğrenme özellikleri dikkate alındığında, bilgiler ne kadar somut olursa ve birey ne kadar doğrudan yaşantı geçirirse öğrenmelerin daha sağlıklı olduğu bilinmektedir. Bu konuda Edgar Dale tarafından geliştirilmiş Yaşantı Konisi öğrenmelerin nasıl daha kalıcı hale geleceğini açıklamaktadır. Edgar Dale'nin yaşantı konisinin dayandığı bilimsel ilkeleri Çilenti (1994) şu şekilde aktarmaktadır:

1. Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımız sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve öğrenmelerimiz o kadar kalıcı olur.
2. En iyi öğrendiğimiz şeyler kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.
3. Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimiz yardımıyla öğreniriz.
4. En iyi öğretim soyuttan somuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.

**Şekil 18:** Yaşantı Konisi



Görüldüğü gibi Dale'nin Yaşantı Konisi bize öğretimin en iyi yaparak yaşayarak, basitten karmaşığa, gözlemlerimi yoluyla ve ortama daha çok duyu organını katarak olduğunu gösteriyor. Öğretim materyallerinin hazırlanmasında bu noktada önemlidir. Çünkü öğretim görsel-işitsel araçlarla sunulduğu takdirde öğrencilerin dikkatini çekecek, öğrencide duygusal tepkiler yaratarak, öğrenciyi motive edecektir (Yalın, 2003:83). İyi düzenlenmiş öğrenim çevresi ve araç-gereçlerle öğrencilerin öğrenmelerinin daha kalıcı ve daha etkili olması beklenir.

Öğrenme sürecinde bireyin ne kadar çok duyu organına hitap edilirse öğrenme o derece iyi olur (Çilenti, 1991:57).

Öğrencinin özelliklerine göre ve nitelikli ders kitapları ile eğitim araçlarının, öğrencinin uyarını algılamasını kolaylaştırması, (uyaranın oluşturduğu duyunun çok yönlü, dikkat çekici ve mutluluk verici olması gibi) öğrenme güdüsünü arttırıcı olması ve öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla anlamlı örüntüler kurması onun düşünme ve üretme gücüne katkılar yapması beklenir (Bilgen, 1994). Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretim teknolojilerinin kullanılmasıyla konular daha etkili sunulmakta ve öğretim daha zevkli hale gelmektedir (Demirel, 2002). Öğretim materyallerinin eğitim-öğretim sürecinde kullanılması aynı zamanda dikkati canlı tutar, düşünmenin sürekliliğini ve bilginin zihinde kodlanmasını sağlar. Soyut kavramları somutlaştırır, bu şekilde öğrenmeyi ilginç kılar ve kalıcı hale gelmesini sağlar. Öğretim sürecini etkin kılar ve eğitim-öğretim sürecinde zaman kazandırır. Sözcük gelişimine katkı sağlar. Anlatım kolaylığı sağlar ve öğrenmeyi güçlendirir (Çilenti, 1988; Şahin ve Yıldırım, 1999; Şimsek, 2002; Yıldız, 2002).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Akgül (2010)' ün “Öğretmenlerin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Beceri Algılarının Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarısı İle İlişkisi” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri hakkındaki algılarını belirlemeyi; bu algıların cinsiyete, kıdeme ve branşa göre değişip değişmediğini irdelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri hakkındaki algılarının, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) başarısı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmaya Afyonkarahisar ili merkezinde ve Çay ilçesinde yer alan ilköğretim okullarında 6., 7. ve 8. Sınıflarında görev yapan fen ve teknoloji, matematik, Türkçe, sosyal bilgiler ve yabancı dil dersi öğretmenleri katılmıştır. Ayrıca Afyonkarahisar ili merkezinde ve Çay ilçesinde yer alan bütün ilköğretim okullarına ulaşılmıştır neticede anket uygulamasına 256 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin teknolojiye yönelik öz yeterlilik algılarının cinsiyete ve branşa göre

değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ama öğretmenlerin teknoloji ve materyal geliştirme algılarının, meslekteki çalışma yıllarına yani kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmenlerin kıdemlerinin ve uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri algılarının, öğrencilerin SBS puanı ile ilişkisini irdelemek için çoklu regrasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 6., 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin Türkçe SBS puanlarını açıklamak için kurgulanan regrasyon modellerinin hepsinin anlamlı olduğu görülmüştür. Aynı şekilde öğrencilerin fen ve teknoloji dersi SBS puanlarını açıklamak için kurgulanan üç regrasyon modeli de (6., 7. ve 8. sınıflar) anlamlı çıkmıştır. Yine yapılan analizler sonucunda, sosyal bilgiler SBS puanlarını açıklamak için kurgulanan regrasyon modellerinin yalnızca 6. ve 7. sınıf öğrencileri için anlamlı olduğu 8. sınıf öğrencileri için anlamlı olmadığı görülmüştür. Yabancı dil SBS puanlarını ise sadece 7. sınıflar için kurgulanan regrasyon modeli anlamlı bir şekilde açıklamış olup 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin SBS puanlarıyla anlamlı bir ilişki vermemiştir. Matematik dersi SBS puanlarını açıklamak için kurgulanan regrasyon modellerinin ise hiçbirinin, 6., 7. ve 8. sınıflar düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Algan (2006), çalıştığı “Özel Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Bilgi Teknolojileri Kullanımı Öz-Yeterlilikleri ve Derslerinde Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Durumları” başlıklı araştırmada özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilgi teknolojilerinden yararlanma durumlarını ve eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterliliklerinin neler olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul’un 7 ilçesinde bulunan 11 farklı özel eğitim kurumunda görev yapan 97 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin %94,8’i derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanmaktadır. Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden kaç senedir derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlandıklarına yönelik sorusuna % 50,0’ si 1-3 yıl kutucuğunu işaretlemiştir. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin %54,0’ü derslerinde internetten araştırma yapmak amacıyla her gün faydalanmakta ve %76,6’sı ise yine her gün derslerinde e-posta kullanmaktadırlar.

Yine bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin %95,9' u bilgi teknolojilerinin kullanımıyla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeye isteklidir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %55,2 'si görev yaptıkları okullarda idarenin bilgi teknolojilerinin eğitim sürecine dahil edilmesini desteklediğini , %44,8' i ise çok desteklediğini ve bu konudaki her ihtiyacı karşılamak için hazır olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin %45,8'i bilgi teknolojisi kaynaklarından genellikle sınıf içinde yararlanmaktadırlar. Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin oranı %86,5'i görev yaptıkları okulda idarenin bilgi teknolojilerinin kullanımıyla ilgili sunmuş olduğu mesleki gelişim olanaklarından hizmet-içi eğitimler yoluyla yararlanmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlilik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Buradan elde edilen bulgular şu şekildedir: araştırmada uygulanan ölçekte sınıf öğretmenlerinin (n=97) aldıkları puanların ortalamaları (x) 110,93 ve standart sapma (ss) değeri ise 34,75 olarak saptanmıştır. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz yeterliliklerinin iyi olduğu ifade edilmiştir. Yine sınıf öğretmenlerinin uygulanan ölçeğin toplamından ve alt ölçeklerinden alınan puanlar ile yaş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı ( $p<0,01$ ) ve ters yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet bakımından erkek sınıf öğretmenlerinin temel beceriler, sistem bilgisi ve eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlilikleri daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yine araştırma sonucuna göre bilgisayar sahibi olan sınıf öğretmenlerinin temel beceriler, teknoloji tabanlı eğitsel etkinlikler ve eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlilikleri daha yüksektir. Araştırma sonucuna göre bilgisayar kullanmayı bilip bilmeme durumuna göre sınıf öğretmenlerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlilik algıları farklılaşmaktadır.

Bakaç ve Özen (2016)'in "Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki" başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcılık algıları, materyal tasarımı öz-yeterlik inançları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak

amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır ve 381 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının materyal tasarımı öz-yeterlik inanç düzeyleri ile yaratıcılık algıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; materyal tasarımı öz-yeterlik inanç düzeyleri ile tutum puanları arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yaratıcılık algıları ve tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna da saptanmıştır.

Coşkun (2011), “Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Özel Eğitim Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırmasında öğretmenlik uygulaması derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2010-2011 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi özel eğitim zihin engelliler öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 96 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada deneysel çalışma yönteminin tek gruplu ön-test son-test zayıf deneysel deseni kullanılmıştır. Araştırmadan şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeğinin ön-test ve son-testleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçlarına göre ön-test ve son-test arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veri öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının arttığını göstermektedir. Yine araştırma sonucunda öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini cinsiyete değişkenine göre karşılaştırmak için ön test ve son-test ortalamaları farkı alınmıştır. Alınan farklar ise bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney-U testi ile .05 önemlilik düzeyinde analiz edilmiştir. Analizler sonucunda bay ve bayan öğretmen adaylarının son-test ön-test- farkları sonuçları arasındaki farklılığın .05 düzeyinde önemli olmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini mezun olunan lise türüne göre karşılaştırmalı şekilde analiz etmek için ön test ve son-test ortalamaları farkı alınmıştır. Alınan farklar bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney-U testleri

ile .05 önemlilik düzeyinde analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlik uygulaması derslerinin anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeyinin en düşük düzeyde artırdığı bulunmuştur.

Delen (2016)'nin "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişki (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği)" isimli çalışmasında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algılarını ve mesleğe karşı tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya, 2013-2014 akademik yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, BÖTE, Okulöncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği birinci sınıf normal öğretim gören 427 öğrenciden 414 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının ve mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği, bayan adayların erkek adaylara göre öz yeterlilik algılarının daha yüksek ve tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca adayların okudukları bölümlere göre de öz yeterlilik algısı ve mesleğe yönelik tutumlarında farklılıklar olduğu, genel itibariyle okul öncesi öğretmenliği okuyan adayların öz yeterlilik algılarının ve mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Yine araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesine devam eden birinci sınıf öğrencilerinin öz yerlilik algıları ile mesleğe karşı tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında aralarında pozitif, düşük fakat anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İlhan (2011), "Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri, kıdem ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki düzeylerini incelemeyi ve sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileriyle sınıf yönetimi becerileri bakımından cinsiyetin etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya 2009-2010

yılında Afyonkarahisar il merkezinde 34 okulda görev yapan 300 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında sınıf yönetimi becerilerinin tüm alt boyutları ile öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ama çalışma sonucunda, kıdemin ve öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri seviyelerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir biçimde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Ünal (2013) yaptığı, “Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları ile teknopedagojik eğitim yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmaya 2011-2012 bahar yarısında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 748 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri cinsiyete göre ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları yüksektir. Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları ve alt boyutu olan Bilgisayar Teknolojilerini Kullanma Öz-Yeterlik algıları açısından cinsiyete, sınıfa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta, ama bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Yine araştırma sonucunda öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri alt boyutları, tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma birlikte teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Verim (2013)’ in yaptığı “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımlarına ilişkin görüşleri”

başlıklı araştırmada ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim teknolojisi ve materyal kullanım becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ortaöğretim okullarında 2012–2013 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 414 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda “Dersin Genel Analizi, Planlaması, Tasarımı, Değerlendirmesini Yapabilmek ve Ders Anlatabilmek” boyutunda yapılan t-testi ile erkek ve kadın denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ayrıca kıdem değişkenine göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir. “Uzaktan Eğitim, Zeki Öğretim Sistemleri ve Çoklu Ortam Kullanabilmek” boyutunda Yapılan t-testi ile erkek ve kadın denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ama kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. “Derste İnternet ve Yazılı Materyal Üretmek İçin Bilgisayar Kullanabilmek” boyutunda yapılan t-testi ile erkek ve kadın denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ama kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. “Programlı Ve İki Boyutlu Basılı Öğretim Materyali Hazırlayabilmek” boyutunda yapılan t-testi ile erkek ve kadın denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ve yine kıdem değişkenine göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir. “Akıllı Tahta ve Tablet Bilgisayar Kullanabilmek” boyutunda yapılan t-testi ile erkek ve kadın denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ayrıca kıdem değişkenine göre de anlamlı bir farklılık vardır. Yine bu alt boyutlar çerçevesinde branş bazında da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre ise “Dersin Genel Analizi, Planlaması, Tasarımı, Değerlendirmesini yapabilmek ve Ders Anlatabilmek” boyutundaki maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiş diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Genel olarak araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeninde akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanımı konusunda erkek öğretmenler lehine farklılık saptanmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre hizmet yılı az olan öğretmenlerin bilgisayar ve internet teknolojilerinin daha iyi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim durumu değişkenlerine göre lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisans eğitimi alanlara göre algılarının daha iyi olduğu kanısına varılmıştır. Branş değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Yıldız (2012)'in "Üst Biliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına Ve Öz yeterliliklerine Etkisi" başlıklı çalışmasında üst biliş stratejilerinin kullanıldığı öğretimin, Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının üst bilissel farkındalıklarına, fen öğretimi öz yeterlilik inançlarına ve öğretmen öz yeterlilik inançlarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. sınıflarında okuyan 87 öğretmen adayından oluşmaktadır. Deney grubu 44, kontrol grubu ise 43 öğretmen adayından oluşmaktadır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının 30'u (% 68.2) kız; 14'ü (% 31.8) erkektir. Kontrol grubunun ise 32'si (%74.4) kız; 11'i (% 25.6) de erkektir. Ayrıca araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma öncesinde yapılan ön testle grupların akademik başarı açısından aralarında fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Yine deneysel işlemden önce deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kişisel öz yeterlilik inancı ve sonuç beklentisi alt boyutlarına ait inanç düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir bu da, grupların denk olduğunu göstermektedir. Yine araştırmaya öncesinde katılımcıların fen öğretimine yönelik öz yeterlilik algıları arasında fark bulunmadığı; fen öğretimi öz yeterliği konusunda benzer düşüncelere sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretimsel stratejiler boyutlarına ait yeterlik algıları benzerdir. Araştırmanın nicel bölümünde ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Yapılan deneysel işlem sonrasında, üst biliş stratejileri öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarını ve öğretmenlik öz yeterlilik inançlarını artırdığı gözlemlenmiştir. Fen öğretimi öz yeterlilik inançlarını ise ön test ile anlamlı farklılık oluşturacak kadar artmamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin üst bilişsel becerilerden; planlama, izleme ve değerlendirme becerisi kazandığı; kendini kontrol etme becerisini yeterince kazanamadıkları anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda, üst biliş stratejileri olarak kullanılan günlük tutma ve soru sormanın öğrencilerin üst bilissel farkındalıklarını ve mesleki yeterlik algılarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi belirlemeye çalışan yaklaşımdır ve araştırma konusu, olay, birey ya da nesne kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002: 80). Bu modelde olmuş bitmiş bir olay söz konusu değildir. Betimsel araştırmalarda olgulara müdahale yoktur. Betimsel araştırma, olgu nasıl işliyorsa onu alıp öyle inceler yani ortama bir değişken sokmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Bu yöntem ile daha çok, araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz sorularına cevap aranır (Çepni, 2009).

Yine araştırmada öğretmen özelliklerinin (cinsiyet, hizmet süresi, okutulan sınıf seviyesi) tespitinde bir tekil tarama modeli olan anlık tarama modeli kullanılmıştır. Yukarıda ifade ettiğimiz bu değişkenlerle öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için de ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılara öğretmenlerin öz yeterliliklerini ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerini belirlemek için kullanılan bir survey tekniği olan ölçek soruları yöneltilmiştir. Böylece onların konuyla ilgili görüşleri ve bazı demografik özellikleri belirlenmiştir.

**Tablo 1:** Çalışma Takvimi

Dönemler	1.Dönem (İlk altı ay)	2.Dönem (altı ay)
Yapılacak işler		
Literatür taramasının ve derlemenin geliştirilmesi		
Veri toplama araçlarının geliştirilmesi		
Uygulamanın yapılması		
Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması		
Tez metninin yazılması		

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2016-2017 yılında Van ili Erciş ilçesinde çalışan 720 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya, 2016-2017 yılında Van ili Erciş ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan sınıf öğretmenleri arasından olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden gelişigüzel örnekleme yoluyla seçilen 312 sınıf öğretmeni katılmıştır. Gelişigüzel örnekleme, araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir. Herhangi bir fakülteye gidip saptanacak sayıda rastlanan öğrenciyi örnekleme alma gelişigüzel örneklemedir (Arlı ve Nazik, 2001, s.75).

**Tablo 2:** Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Bayan	175	56,1
Erkek	137	43,9
Toplam	312	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %56,1 (175)'i bayan, %43,9 (137)'u erkektir.

**Tablo 3:** Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hizmet süresine göre dağılımı

Hizmet süresi	N	%
1-3 yıl arası	156	50,0
4-6 yıl arası	69	22,1
7-9 yıl arası	40	12,8
10 yıl ve sonrası	47	15,1
Toplam	312	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hizmet süreleri %50 (156)' sı 1-3 yıl arası, %22,1 (69)'i 4-6 yıl arası, %12,8 (40)'i 7-9 yıl arası, %15,1 (47)'i de 10 yıl ve sonrası şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4:** Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf seviyesine göre dağılımı

Sınıf	N	%
1. Sınıf	90	28,8
2. Sınıf	90	28,8
3. Sınıf	69	22,1
4. Sınıf	74	23,7
Toplam	312	100,0

Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %28,8 (90)'i 1. sınıf, %28,8 (90)'i 2. sınıf %22,1 (69)'i 3. sınıf, %23,7 (74)' si ise 4. sınıf okutmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan kişisel bilgi formu araştırmaya katılanların bazı demografik özelliklerini (cinsiyet, hizmet süresi, okutulan sınıf seviyesi) sorgulayan maddelerden oluşmaktadır.

### 3.3.1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik şeklindedir. Araştırmacılar, 628 adet Türk öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışma sonunda, güvenilirlik değerlerini; toplam öz-yeterlik puanı için 0,93; öğrenci katılımında yeterlik için 0,82; öğretimsel stratejilerde yeterlik için 0,86; sınıf yönetiminde yeterlik için 0,84 bulmuştur (Yavuz, 2009). Bizim yaptığımız güvenilirlik analizinde de Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,905 bulunmuştur. Yani ölçeğin güvenilirliği yüksektir. Ölçekteki maddeler dokuzlu derecelenmiştir ve “1=Yetersiz; 3=Çok az yeterli; 5=Biraz yeterli; 7= Oldukça yeterli; 9= Çok yeterli” şeklinde puanlanmıştır. Alt boyutları içeren maddeler şöyledir:

- Öğrenci katılımında yeterlik : 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ve 22. maddeler,
- Öğretimsel stratejilerde yeterlik : 7, 10, 11, 17, 18, 20,23 ve 24. maddeler,
- Sınıf yönetiminde yeterlik : 3, 5, 8, 13, 15,16, 19 ve 21. maddeler.

### 3.3.2. Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği”, Varank ve Ergün (2009) tarafından “Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği Geliştirme” adlı çalışmada kullanılmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 39 madde ve altı boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacı ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.95 olarak bulmuştur. Bizim yaptığımız güvenilirlik analizinde de Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,922 bulunmuştur. Yani ölçeğin güvenilirliği yüksektir. Ayrıca ölçek 4'lü şekilde derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları;

- 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14. ve 15. maddeler “Dersin Genel Analizi, Planlaması, Tasarımı, Değerlendirmesini Yapabilmek ve Ders Anlatabilmek”,
- 16., 17., 18., 19., 20. ve 21. maddeler “Uzaktan Eğitim, Zeki Öğretim Sistemleri ve Çoklu Ortam Kullanabilmek”,
- 22., 23., 24., 25. ve 26. maddeler “Derste İnternet ve Yazılı Materyal Üretmek İçin Bilgisayar Kullanabilmek”,
- 27., 28., 29., 30., 31. ve 32. maddeler “Çeşitli Araç ve Gereçleri Kullanabilmek”,
- 33., 34., 35. ve 36. maddeler “ Programlı ve İki Boyutlu Basılı Öğretim Materyali Hazırlayabilmek”,
- 37., 38. ve 39. maddeler “Akıllı Tahta ve Tablet Bilgisayar Kullanabilmek” boyutu ile ilgilidir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada verileri toplamak için 2016-2017 eğitim öğretim yılı 1. Döneminde Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izinler alınmıştır. “Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” alınan resmi izin belgeleriyle Van ili Erciş ilçesindeki ilkokullara dağıtılmıştır. Toplam 312 ölçek doldurulmuş olarak toplanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Elde edilen verilerin analizinde SPSS22 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Bu program yardımı ile öğretmenlerin öz yeterlilik algıları için aritmetik ortalama, öz yeterlilik algıları ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t testi, ANOVA ve F testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin öz yeterlilik algısına etkisine bakmak için de korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırmada kullanılan öğretmen öz yeterlilik ölçeğinde her bir öğretmenin vermiş olduğu cevabın aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. Öğretmenlerden her maddenin karşısında bulunan seçeneklerden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Katılma derecesi aralıkları  $n - 1/n$  formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Buna göre bulunan aritmetik ortalama 4.20-5.00 arasında ise “çok yüksek”, 3.40-4.19 arasında ise “oldukça yüksek”, 2.60-3.39 arasında ise “orta”, 1.80-2.59 arasında ise düşük, 1.00-1.79 arasında ise “çok düşük” olarak değerlendirilmiş ve bu doğrultuda yorumlanmıştır.

**Tablo 5:** Katılma Derecesi

Katılma derecesi	
Öğretmen- Öz yeterlilik Ölçeği	
Çok yeterliyim	(4.20-5.00)
Oldukça yeterliyim	(3.40-4.19)
Biraz yeterliyim	(2.60-3.39)
Çok az yeterliyim	(1.80-2.59)
Yetersizim	(1.00-1.79)

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda açıklanmıştır.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve tabloda gösterilen değerler elde edilmiştir.

**Tablo 6:** Sınıf öğretmenlerin öz yeterliliklerini betimleyen istatistik değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Öğrenci katılımı boyutu	312	3.698	.494
Öğretim stratejileri	312	3.847	.509
Sınıf yönetimi	312	3.891	.562
Öz yeterlilik genel	312	3.812	.467

Tablo 6’ da görüldüğü gibi öz yeterlilik ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik puanlarına alt boyutlar bazında bakıldığında sınıf yönetimi boyutu  $X= 3.891$  ile en yüksek aritmetik ortalamaya, öğrenci katılımı boyutu ise  $X= 3.698$  ile en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğrenci katılımını sağlamaları açısından öz yeterlilik inanç düzeylerine ilişkin kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin sınıfta öğretim yaparken, çalışması zor öğrencilere ulaşabildikleri, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı oldukları, derslere az ilgi gösteren öğrencileri derse motive edebildikleri, öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine motive edebildikleri, öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerine yardımcı olabildikleri, öğrencilerin yaratıcılığının

gelişmesine yardımcı olabildikleri ,başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasına yardımcı olabildikleri ve çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmak için ailelerle destek olma konularında kendilerini yeterli hissettikleri ifade edilebilir.

Yine araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri kullanma alt boyutu açısından öz-yeterlilik inanç düzeylerine ilişkin kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yani bu sonuca göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğrencilerin zor sorularına cevap verme, öğretilenlerin öğrenci tarafından ne kadar kavranıldığının değerlendirilme, öğrencileri değerlendirirken uygun ölçme sorularının hazırlanma, derslerin öğrenci seviyesine uygun olmasını sağlama, farklı değerlendirme yöntemlerini kullanma, öğrencilere karışıklığı önlemek için uygun örnekler sunma, sınıfta farklı öğretim yöntemlerini kullanma ve çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlama konusunda kendilerini yeterli algılamaktadır.

Yine elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt boyutu açısından öz-yeterlilik inanç düzeylerine ilişkin kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Açıklamak gerekirse araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etme, öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerini açık şekilde ortaya koyabilme, sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütülmesini sağlama, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama, dersi olumsuz yönde etkileyen öğrencileri yatıştırma, uygun sınıf yönetimi sistemini oluşturma, problemlili öğrencilerin derse zarar vermesini engelleme konusunda kendilerini yeterli algılamaktadır.

Genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri üç alt boyutta da kendilerini yeterli algılamaktadır. Yani araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri kendilerini derse öğrencilerin katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi konusunda yeterli bulmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri alt boyutlar haricinde yani öz yeterlilik puanlarının genel ortalamasında da ( $X= 3,812$ ) aritmetik ortalamayla kendilerini yeterli algıladıkları görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalar ulaşılan bu sonuçları destekler niteliktedir. Örneğin ilköğretim öğretmenleri üzerinde

araştırma yapmış olan Çimen (2007) araştırmasında öğretmenlerin her üç alt boyutta da kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Turcan (2011) ise yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlik inançlarının yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 7:** Sınıf öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsi-yet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p																																
Öğrenci katılımı	Bayan	175	3.67	.50	1.086	310	0.27																																
	Erkek	137	3.73	.47				Öğretim Stratejileri	Bayan	175	3.85	.47	.439	310	0.66	Erkek	137	3.83	.55	Sınıf yönetimi	Bayan	175	3.86	.57	.772	310	0.44	Erkek	137	3.91	.54	Öz yeterlilik genel	Bayan	175	3.79	.45	.531	310	0.59
Öğretim Stratejileri	Bayan	175	3.85	.47	.439	310	0.66																																
	Erkek	137	3.83	.55				Sınıf yönetimi	Bayan	175	3.86	.57	.772	310	0.44	Erkek	137	3.91	.54	Öz yeterlilik genel	Bayan	175	3.79	.45	.531	310	0.59	Erkek	137	3.82	.48								
Sınıf yönetimi	Bayan	175	3.86	.57	.772	310	0.44																																
	Erkek	137	3.91	.54				Öz yeterlilik genel	Bayan	175	3.79	.45	.531	310	0.59	Erkek	137	3.82	.48																				
Öz yeterlilik genel	Bayan	175	3.79	.45	.531	310	0.59																																
	Erkek	137	3.82	.48																																			

Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları öğrenci katılımı boyutunda [t(1,08)=.27, P>.05], öğretim stratejileri boyutunda [t(439)=.66, P>.05] ve sınıf yönetimi boyutunda [t(772)=.44, P>.05] anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin genel öz yeterlilik algılarında [t(531)=.59, P>.05] cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu verilere göre, sınıf

öğretmenlerinin öğrenci katılımı boyutu, sınıf yönetimi boyutu ve öğretim stratejileri boyutunda bayan ve erkek olarak öz yeterlilik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre öğrenci katılımı boyutu, öğretim stratejileri boyutu ve sınıf yönetimi boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Konuyla ilgili araştırmalara bakıldığında bazı araştırmalarda bu araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar elde edildiği görülürken bazılarında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ay (2005) ve Usluel (2005)'in çalışmalarında öğretmen öz yeterlilik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır. Ama Ekici (2006) 'nin araştırma sonuçlarına göre ise öğretmen öz yeterlilik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiş olduğu saptanmıştır.

#### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme ait bulguları elde etmek için One Way ANOVA testi yapılmıştır ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 8:** Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının hizmet süresi değişkenine One Way ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark*
Öğrenci Katılımı	Gruplar arası	.602	3	.201	.819	0.48	-
	Gruplar içi	75.424	308	.245			
	Toplam	76.026	311				
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	1.538	3	.513	1.997	0.11	-
	Gruplar içi	79.083	308	.257			
	Toplam	80.621	311				
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	1.815	3	.605	1.933	0.12	-
	Gruplar içi	96.417	308	.313			
	Toplam	98.232	311				
Öz Yeterlilik Genel	Gruplar arası	1.155	3	.385	1.772	0.15	-
	Gruplar içi	66.952	308	.217			
	Toplam	68.108	311				

\* 1.1-3 yıl, 2. 4-6 yıl, 3. 7-9 yıl, 4. 10 yıl ve sonrası

Yukarıdaki tablo incelendiğinde analiz sonuçları sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik algılarının hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [ $F=3-308)=.819$ ,  $p>.05$ ]. Aynı şekilde analiz sonuçları sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri kullanımına yönelik öz yeterlilik algılarının hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [ $F=3-308)=1.997$ ,  $p>.05$ ]. Yine analiz sonuçları sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt boyutuna yönelik öz yeterlilik algılarının hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [ $F=3-308)=1.933$ ,  $p>.05$ ]. Analiz sonuçları sınıf öğretmenlerinin genel olarak öz yeterlilik algılarının hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [ $F=3-308)=1.772$ ,  $p>.05$ ].

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine göre öz yeterlilik algılarının öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı, bu çerçevede hizmet süresi değişkeninin, sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir. Konu ile ilgili çeşitli araştırmalar bize farklı sonuçlar sunmaktadır. Zengin ve Kapıcı (2003); Ay (2005), kıdem değişkeninin öğretmen öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ekici (2006)'nin araştırma sonucuna göre ise kıdem değişkeninin öğretmen öz yeterlilik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

#### **4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme cevap aramak için t testi yapılmıştır ve analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 9:** Sınıf öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p																																																																				
1. Boyut	Bayan	175	3.20	.44	.37	310	0.70																																																																				
	Erkek	137	3.18	.43				2. Boyut	Bayan	175	2.37	.71	3.6	310	0.00	Erkek	137	2.66	.70	3. Boyut	Bayan	175	3.34	.57	.38	310	0.70	Erkek	137	3.36	.49	4. Boyut	Bayan	175	3.39	.57	1.79	310	0.07	Erkek	137	3.28	.49	5. Boyut	Bayan	175	3.18	.60	.95	309	0.34	Erkek	137	3.12	.48	6. Boyut	Bayan	175	2.84	.77	1.36	310	0.17	Erkek	137	2.96	.78	Öğretim Tek. ve Materyal Tasarımı	Bayan	175	3.09	.43	.57	310	0.56
2. Boyut	Bayan	175	2.37	.71	3.6	310	0.00																																																																				
	Erkek	137	2.66	.70				3. Boyut	Bayan	175	3.34	.57	.38	310	0.70	Erkek	137	3.36	.49	4. Boyut	Bayan	175	3.39	.57	1.79	310	0.07	Erkek	137	3.28	.49	5. Boyut	Bayan	175	3.18	.60	.95	309	0.34	Erkek	137	3.12	.48	6. Boyut	Bayan	175	2.84	.77	1.36	310	0.17	Erkek	137	2.96	.78	Öğretim Tek. ve Materyal Tasarımı	Bayan	175	3.09	.43	.57	310	0.56	Erkek	137	3.12	.38								
3. Boyut	Bayan	175	3.34	.57	.38	310	0.70																																																																				
	Erkek	137	3.36	.49				4. Boyut	Bayan	175	3.39	.57	1.79	310	0.07	Erkek	137	3.28	.49	5. Boyut	Bayan	175	3.18	.60	.95	309	0.34	Erkek	137	3.12	.48	6. Boyut	Bayan	175	2.84	.77	1.36	310	0.17	Erkek	137	2.96	.78	Öğretim Tek. ve Materyal Tasarımı	Bayan	175	3.09	.43	.57	310	0.56	Erkek	137	3.12	.38																				
4. Boyut	Bayan	175	3.39	.57	1.79	310	0.07																																																																				
	Erkek	137	3.28	.49				5. Boyut	Bayan	175	3.18	.60	.95	309	0.34	Erkek	137	3.12	.48	6. Boyut	Bayan	175	2.84	.77	1.36	310	0.17	Erkek	137	2.96	.78	Öğretim Tek. ve Materyal Tasarımı	Bayan	175	3.09	.43	.57	310	0.56	Erkek	137	3.12	.38																																
5. Boyut	Bayan	175	3.18	.60	.95	309	0.34																																																																				
	Erkek	137	3.12	.48				6. Boyut	Bayan	175	2.84	.77	1.36	310	0.17	Erkek	137	2.96	.78	Öğretim Tek. ve Materyal Tasarımı	Bayan	175	3.09	.43	.57	310	0.56	Erkek	137	3.12	.38																																												
6. Boyut	Bayan	175	2.84	.77	1.36	310	0.17																																																																				
	Erkek	137	2.96	.78				Öğretim Tek. ve Materyal Tasarımı	Bayan	175	3.09	.43	.57	310	0.56	Erkek	137	3.12	.38																																																								
Öğretim Tek. ve Materyal Tasarımı	Bayan	175	3.09	.43	.57	310	0.56																																																																				
	Erkek	137	3.12	.38																																																																							

\*1. Dersin Genel Analizi, Planlaması, Tasarımı, Değerlendirmesini Yapabilmek ve Ders Anlatabilmek

2. Uzaktan Eğitim, Zeki Öğretim Sistemleri ve Çoklu Ortam Kullanabilmek

3. Derste İnternet ve Yazılı Materyal Üretmek İçin Bilgisayar Kullanabilmek

4. Çeşitli Araç ve Gereçleri Kullanabilmek

5. Programlı ve İki Boyutlu Basılı Öğretim Materyali Hazırlayabilmek

6. Akıllı Tahta ve Tablet Bilgisayar Kullanabilmek

Tablo 9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi için t testi

yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel olarak öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alt boyutlar bazında “dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek” alt boyutu, “derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek” alt boyutu, “çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek” alt boyutu, “programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek” alt boyutu ve “akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek” alt boyutunda cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p > .05$ ). Ama “uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek” alt boyutunda cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ( $p < .05$ ). Ayrıca “uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek” alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalaması ( $X=2.66$ ) bayan öğretmenlerin ortalamasından ( $X=2.37$ ) daha yüksektir. Açıklamak gerekirse internet üzerinden uzaktan eğitim verebilme, materyal hazırlamak için uygun bilgisayar programı seçebilme, eğitim amaçlı çoklu ortam yazılımları oluşturabilme, internet üzerinden uzaktan eğitim planlayabilme ve uygun zeki öğretim sistemlerini derste kullanabilme konusunda cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ve erkek öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir. Bu erkeklerin bilgisayar ortamına daha yatkın olmalarıyla açıklanabilir. Akgül (2010), “Öğretmenlerin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Beceri Algılarının Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı Başarısı ile İlişkisi” adlı çalışmasında öğretmenlerin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algılarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini, erkek ve kadın öğretmenlerin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algılarının benzer olduğunu tespit etmiştir. Literatürde bu konuda cinsiyet değişkeni bakımından farklı bulgulara ulaşılmıştır. Ama genel olarak cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılığa az rastlanılmıştır. Bazı çalışmalarda da erkek öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanmaya daha yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme cevap aramak için One Way ANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 10:** Sınıf öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin hizmet süresi değişkenine göre One Way ANOVA sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark*
1. Boyut	Gruplar arası	.115	3	.038	.199	0.89	-
	Gruplar içi	59.099	308	.192			
	Toplam	59.213	311				
2. Boyut	Gruplar arası	1.315	3	.438	.833	0.47	-
	Gruplar içi	162.070	308	.526			
	Toplam	163.386	311				
3. Boyut	Gruplar arası	2.705	3	.902	3.134	0.02	1-4 3-4
	Gruplar içi	88.609	308	.288			
	Toplam	91.314	311				
4. Boyut	Gruplar arası	.242	3	.081	.268	0.84	-
	Gruplar içi	92.762	308	.301			
	Toplam	93.004	311				
5. Boyut	Gruplar arası	1.010	3	.337	1.086	0.35	-
	Gruplar içi	95.451	308	.310			
	Toplam	96.461	311				
6. Boyut	Gruplar arası	4.115	3	1.372	2.277	0.08	-
	Gruplar içi	185.575	308	.603			
	Toplam	189.691	311				
Öğretim Tek. Ve Materyal Tasarımı Bec. Genel	Gruplar arası	.061	3	.020	.117	0.95	-
	Gruplar içi	53.486	308	.174			
	Toplam	53.547	311				

\* **1.**1-3 yıl, **2.** 4-6 yıl, **3.** 7-9 yıl, **4.** 10 yıl ve sonrası

\*1. Dersin Genel Analizi, Planlaması, Tasarımı, Değerlendirmesini Yapabilmek ve Ders Anlatabilmek  
2. Uzaktan Eğitim, Zeki Öğretim Sistemleri ve Çoklu Ortam Kullanabilmek

3. Derste İnternet ve Yazılı Materyal Üretmek İçin Bilgisayar Kullanabilmek
4. Çeşitli Araç ve Gereçleri Kullanabilmek
5. Programlı ve İki Boyutlu Basılı Öğretim Materyali Hazırlayabilmek
6. Akıllı Tahta ve Tablet Bilgisayar Kullanabilmek

Analiz sonuçları bize sınıf öğretmenlerinin genel olarak öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir [ $F=3-308)= .117, p>.05$ ]. Alt boyutlar bazında incelendiğinde ise “dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek” alt boyutu, “uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek” alt boyutu, “çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek” alt boyutu, “programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek” alt boyutu ve “akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek” alt boyutunda hizmet süresi değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $p>.05$ ]. Ancak “derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek” alt boyutunda hizmet süresi değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [ $F=3-308)= 3.134, p<.05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre “derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek” alt boyutunda hizmet süresi değişkeni açısından 10 yıl ve sonrası hizmet süresine sahip olanlar ile 1-3 yıl arası ve 7-9 yıl arası hizmet süresine sahip olan sınıf öğretmenleri arasında farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Yine analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinden öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin “derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek” alt boyutunda 1-3 yıl hizmet süresine sahip olanların ( $X=3.406$ ), 7-9 yıl hizmet süresine sahip olanların ( $X=3.425$ ), 10 yıl ve sonrası hizmet süresine sahip olanların ( $X=3.144$ ) olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu bulgular bize sınıf öğretmenlerinin genel olarak öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri hizmet süresine göre farklılaşmamaktadır. Ancak sadece “derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek” alt boyutunda hizmet süresi değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu

anlamlı fark 10 yıl ve sonrası hizmet süresine sahip olan öğretmenler ile 1-3 yıl ve 7-9 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenler arasındadır. Bu grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında da 1-3 yıl ve 7-9 yıl arası hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin ortalamaları 10 yıl ve daha sonra hizmet süresine sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. Buradan genç olan yani hizmet süresi az olan öğretmenlerin öğretim için materyal hazırlarken bilgisayarı kullanabilme becerilerine daha fazla yatkın olduğu sonucu çıkarılabilir.

#### 4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile okuttukları sınıf seviyesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme cevap aramak için One Way ANOVA testi yapılmıştır.

**Tablo 11:** Sınıf öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin okuttukları sınıf seviyesi değişkenine göre One Way ANOVA sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark*
1. Boyut	Gruplar arası	.472	3	.157	.825	0.48	-
	Gruplar içi	58.741	308	.191			
	Toplam	59.213	311				
2. Boyut	Gruplar arası	.787	3	.262	.497	0.68	-
	Gruplar içi	162.599	308	.528			
	Toplam	163.386	311				
3. Boyut	Gruplar arası	.302	3	.101	.341	0.79	-
	Gruplar içi	91.011	308	.295			
	Toplam	91.314	311				
4. Boyut	Gruplar arası	.857	3	.286	.955	0.41	-
	Gruplar içi	92.147	308	.299			
	Toplam	93.004	311				
5. Boyut	Gruplar arası	.914	3	.305	.982	0.40	-
	Gruplar içi	95.546	308	.310			
	Toplam	96.461	311				

6. Boyut	Gruplar arası	1.797	3	.599	.982	0.40	-
	Gruplar içi	187.894	308	.610			
	Toplam	189.691	311				
Öğretim Tek. ve Materyal Tasarımı Bec. Genel	Gruplar arası	.228	3	.076	.438	0.72	-
	Gruplar içi	53.320	308	.173			
	Toplam	53.547	311				

\* 1.1. sınıf, 2. 2. sınıf, 3. 3. sınıf, 4. 4. sınıf

\*1. Dersin Genel Analizi, Planlaması, Tasarımı, Değerlendirmesini Yapabilmek ve Ders Anlatabilmek

2. Uzaktan Eğitim, Zeki Öğretim Sistemleri ve Çoklu Ortam Kullanabilmek

3. Derste İnternet ve Yazılı Materyal Üretmek İçin Bilgisayar Kullanabilmek

4. Çeşitli Araç ve Gereçleri Kullanabilmek

5. Programlı ve İki Boyutlu Basılı Öğretim Materyali Hazırlayabilmek

6. Akıllı Tahta ve Tablet Bilgisayar Kullanabilmek

Tablo 11’de görüldüğü gibi analiz sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile okuttukları sınıf seviyesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [ $p>.05$ ]. Ayrıca alt boyutlar bazında da sınıf seviyesi değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [ $p>.05$ ]. Açıklamak gerekirse sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile okuttukları sınıf seviyesi değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır. Yani okutulan sınıf seviyeleri sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerini birbirleri arasında farklılaştırmamaktadır.

#### 4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmişti. Yani sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin onların öz yeterlilik algılarını etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu alt probleme cevap aramak için korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 12:** Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerine ilişkin korelasyon analizi sonuçları

	<b>Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik</b>	<b>Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlilik</b>	<b>Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlilik</b>	<b>Genel Öz Yeterlilik</b>
<b>Dersin Genel Analizi, Planlaması, Tasarımı, Değerlendirmesini Yapabilmek ve Ders Anlatabilmek</b>	0.447**	0.497**	0.426**	0.508**
<b>Uzaktan Eğitim, Zeki Öğretim Sistemleri ve Çoklu Ortam Kullanabilmek</b>	0.318**	0.319**	0.281**	0.340**
<b>Derste İnternet ve Yazılı Materyal Üretmek İçin Bilgisayar Kullanabilmek</b>	0.306**	0.298**	0.295**	0.334**
<b>Çeşitli Araç ve Gereçleri Kullanabilmek</b>	0.373**	0.370**	0.332**	0.399**
<b>Programlı ve İki Boyutlu Basılı Öğretim Materyali Hazırlayabilmek</b>	0.455**	0.455**	0.409**	0.489**
<b>Akıllı Tahta ve Tablet Bilgisayar Kullanabilmek</b>	0.336**	0.294**	0.239**	0.320**
<b>Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı Becerileri Genel</b>	0.504**	0.517**	0.455**	0.547**

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerileri ile öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.447$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin

dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerileri arttıkça öğrenci katılımına yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerileri ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.497$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerileri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerileri ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.426$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerileri arttıkça sınıf yönetimine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerileri ile genel öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.508$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerileri arttıkça genel özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerileri ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve

korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.318$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerileri arttıkça öğrenci katılımına yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerileri ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.319$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerileri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerileri ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.281$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerileri arttıkça sınıf yönetimine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerileri ile genel öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.340$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerileri arttıkça genel özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerileri ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.306$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin derste internet ve yazılı

materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerileri arttıkça öğrenci katılımına yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerileri ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.298$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerileri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerileri ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.295$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerileri arttıkça sınıf yönetimine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerileri ile genel öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.334$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerileri arttıkça genel özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerileri ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.373$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerileri arttıkça öğrenci katılımına yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerileri ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.370$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerileri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerileri ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.332$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerileri arttıkça sınıf yönetimine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerileri ile genel öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.399$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerileri arttıkça genel özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerileri ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.455$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerileri arttıkça öğrenci katılımına yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerileri ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir

( $r=0.455$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerileri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerileri ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.409$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerileri arttıkça sınıf yönetimine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerileri ile genel öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.489$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerileri arttıkça genel özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerileri ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.336$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerileri arttıkça öğrenci katılımına yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerileri ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.294$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerileri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerileri ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.239$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerileri arttıkça sınıf yönetimine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerileri ile genel öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.320$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerileri arttıkça genel özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.504$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arttıkça öğrenci katılımına yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.517$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.455$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna

göre sınıf öğretmenlerinin genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arttıkça sınıf yönetimine yönelik özyeterlilikleri artmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile genel öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.547$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arttıkça genel özyeterlilikleri artmaktadır.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı genel becerileri ile genel öz yeterlilikleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yani sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı genel becerileri onların öz yeterlilik algılarını etkilemektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arttıkça onların öz yeterlilik algıları da artmaktadır yorumu yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilere regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi bulgularına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 13:** Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin alt boyutları ve öz-yeterlilik algılarının öğrenci katılımı alt boyutuna ilişkin regresyon analizi sonuçları.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	R <sup>2</sup>
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	Sabit	1.790	8.898	0.00	19.23	0.00	.274
	Dersin Genel Analizi, Planlaması, Tasarımı, Değerlendirmesini Yapabilmek ve Ders Anlatabilmek	.261	4.275	0.00			
	Uzaktan Eğitim, Zeki Öğretim Sistemleri ve Çoklu Ortam Kullanabilmek	.055	.917	0.36			
	Derste İnternet ve Yazılı Materyal Üretmek İçin Bilgisayar Kullanabilmek	.050	.749	0.45			
	Çeşitli Araç ve Gereçleri Kullanabilmek	.043	.515	0.60			
	Programlı ve İki Boyutlu Basılı Öğretim Materyali Hazırlayabilmek	.235	2.941	0.00			
	Akıllı Tahta ve Tablet Bilgisayar Kullanabilmek	.102	1.710	0.08			

Tablo 13 incelendiğinde dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerisi, uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerisi, derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerisi, çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerisi, programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerisi ve akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerisi ile öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=19.23$ ;  $p=0.00<0.05$ ).

Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik düzeyinin belirleyicisi olarak dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerisi, uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerisi, derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar

kullanabilmek becerisi, çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerisi, programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerisi ve akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerisi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ( $R^2=0.274$ ). Adı geçen altı değişken ile birlikte öğretmen öz yeterliliklerinin öğrenci katılımı alt boyutundaki toplam varyansın % 27'sini açıklanabilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek becerisi, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0.261$ ).

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerisi, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik düzeyini etkilememektedir ( $p=0.36>0.05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerisi, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik düzeyini etkilememektedir ( $p=0.45>0.05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerisi, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik düzeyini etkilememektedir ( $p=0.60>0.05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerisi, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0.235$ ).

Sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerisi, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik düzeyini etkilememektedir ( $p=0.08>0.05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilere regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi bulgularına tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 14:** Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin alt boyutları ve öğretmen öz-yeterlilik algılarının öğretim stratejileri alt boyutuna ilişkin regresyon analizi sonuçları.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	R <sup>2</sup>
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlilik	Sabit	1.753	8.611	0.00	21.689	0.00	.299
	Dersin Genel Analizi, Planlaması, Tasarımı, Değerlendirmesini Yapabilmek ve Ders Anlatabilmek	.344	5.720	0.00			
	Uzaktan Eğitim, Zeki Öğretim Sistemleri ve Çoklu Ortam Kullanabilmek	.066	1.122	0.26			
	Derste İnternet ve Yazılı Materyal Üretmek İçin Bilgisayar Kullanabilmek	.047	.718	0.47			
	Çeşitli Araç ve Gereçleri Kullanabilmek	.057	.690	0.49			
	Programlı ve İki Boyutlu Basılı Öğretim Materyali Hazırlayabilmek	.226	2.881	0.00			
	Akıllı Tahta ve Tablet Bilgisayar Kullanabilmek	.038	.644	0.52			

Tablo 14 incelendiğinde dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerisi, uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerisi, derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerisi, çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerisi, programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerisi ve akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerisi ile öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=21.689; p=0.00<0.05).

Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyinin belirleyicisi olarak dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerisi, uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam

kullanabilmek becerisi, derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerisi, çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerisi, programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerisi ve akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerisi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ( $R^2=0.299$ ). Adı geçen altı değişken ile birlikte öğretmen öz yeterliliklerinin öğretim stratejileri alt boyutundaki toplam varyansın % 29'u açıklanabilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek becerisi, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0.344$ ).

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerisi, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyini etkilememektedir ( $p=0.26>0.05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerisi, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyini etkilememektedir ( $p=0.47>0.05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerisi, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyini etkilememektedir ( $p=0.49>0.05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerisi, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0.226$ ).

Sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerisi, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyini etkilememektedir ( $p=0.52>0.05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilere regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi bulgularına tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 15:** Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin alt boyutları ve öğretmen öz-yeterlilik algılarının sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin regresyon analizi sonuçları.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	R <sup>2</sup>
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlilik	Sabit	1.823	7.744	0.00	15.301	0.00	.231
	Dersin Genel Analizi, Planlaması, Tasarımı, Değerlendirmesini Yapabilmek ve Ders Anlatabilmek	.279	4.435	0.00			
	Uzaktan Eğitim, Zeki Öğretim Sistemleri ve Çoklu Ortam Kullanabilmek	.055	.897	0.37			
	Derste İnternet ve Yazılı Materyal Üretmek İçin Bilgisayar Kullanabilmek	.096	1.400	0.16			
	Çeşitli Araç ve Gereçleri Kullanabilmek	-.067	-.776	0.43			
	Programlı ve İki Boyutlu Basılı Öğretim Materyali Hazırlayabilmek	.225	2.736	0.00			
	Akıllı Tahta ve Tablet Bilgisayar Kullanabilmek	-.004	-.073	0.94			

Tablo 15 incelendiğinde dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerisi, uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerisi, derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerisi, çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerisi, programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerisi ve akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerisi ile sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=15.301; p=0.00<0.05).

Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik düzeyinin belirleyicisi olarak dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek becerisi, uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerisi, derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar

kullanabilmek becerisi, çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerisi, programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerisi ve akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerisi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ( $R^2=0.231$ ). Adı geçen altı değişken ile birlikte öğretmen öz yeterliliklerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alt boyutundaki toplam varyansın % 23'ünü açıklanabilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek becerisi, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0.279$ ).

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek becerisi, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik düzeyini etkilememektedir ( $p=0.37>0.05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek becerisi, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik düzeyini etkilememektedir ( $p=0.16>0.05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek becerisi, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik düzeyini etkilememektedir ( $p=0.43>0.05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek becerisi, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0.225$ ).

Sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek becerisi, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik düzeyini etkilememektedir ( $p=0.94>0.05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile genel öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilere regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi bulgularına tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 16:** Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ve genel öz yeterlilik algılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	P	F	Model (p)	R <sup>2</sup>
Öz Yeterlilik Algıları	Sabit	1.894	11.274	0.00	132.627	0.00	.300
	Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı Becerileri	.547	11.516	0.00			

Tablo 16'ya bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=132.627; p=0.00<0.05).

Tabloya bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları düzeyinin belirleyicisi olarak öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri değişkeni ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür (R<sup>2</sup>=0.300). Bu doğrultudan hareketle katılımcıların öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri, öz yeterlilik algıları düzeyini arttırmaktadır ( $\beta$ =0.547).

Ayrıca yukarıdaki korelasyon tablosuna bakıldığında sınıf öğretmenlerinin genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonları incelendiğinde de pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0.547; p=0.00<0.05). Buna göre sınıf öğretmenlerinin genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arttıkça öz yeterlilikleri de artmaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde bulgulara dayalı tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerine uygulanan öğretmen öz yeterlilik ölçeğinden elde edilen puanlara göre aritmetik ortalamaların öğretim stratejileri boyutunda ( $X= 3.847$ ), sınıf yönetimi boyutunda ( $X= 3.891$ ), öğrenci katılımı boyutunda ise ( $X= 3.698$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin alt boyutlar bazında yeterli düzeyde olduğunu gösterir. Ayrıca sınıf öğretmenleri öz yeterlilik puanlarının genel ortalamasında da ( $X= 3,812$ ) aritmetik ortalamayla kendilerini yeterli algıladıkları görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalar ulaşılan bu sonuçları destekler niteliktedir. Örneğin ilköğretim öğretmenleri üzerinde araştırma yapmış olan Çimen (2007) araştırmasında öğretmenlerin her üç alt boyutta da kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Turcan (2011) ise yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlik inançlarının yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının yeterli düzeyde çıkması artık eğitim öğretim alanındaki imkanların artmasıyla, öğretmenlerin eğitim öğretim amaçlı istenen materyallere kolayca ulaşılabilmesiyle, mesleğe hazırlayan lisans eğitiminin verimli olmasıyla açıklanabilir. Çünkü bu değişkenler öğretmenlerin öz yeterlilik algısını etkilemektedir. Ayrıca eğitim öğretimde kaliteyi artırmanın yollarından biri de öğretmenlerin öz yeterliliğini artırmaktır. Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını güçlendirmenin, doğrudan öğretmenin öğretim kalitesini artırmakla ilgili olduğu, diğer yandan öğretmenin de kişisel olarak mesleğini daha yüksek doyumla ve sağlıklı olarak yapmasına olanak sağlayabileceği söylenebilir (Kurt, 2012).

## **5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterliliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum**

Araştırma sonucunda elde edilen veriler neticesinde sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımı boyutu, sınıf yönetimi boyutu ve öğretim stratejileri boyutunda bayan ve erkek olarak öz yeterlilik algılarının benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algılarına bakıldığında da erkek ve bayan öğretmenlerin öz yeterliliklerinin birbirinden farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili araştırmalara bakıldığında bazı araştırmalarda bu araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar elde edildiği görülürken bazılarında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ay (2005) ve Usluel (2005)'in çalışmalarında öğretmen öz yeterlilik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır. Ama Ekici (2006) 'nin araştırma sonuçlarına göre ise öğretmen öz yeterlilik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiş olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarını etkileyebilecek olan bazı imkanlarının (materyal kullanma, lisans eğitimi v.b.) aşağı yukarı benzer olmasının böyle bir sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

## **5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterliliklerinin Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum**

Araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine göre öz yeterlilik algılarının öğrenci katılımı, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri boyutlarında ve genel öz yeterlilik algılarında anlamlı bir fark olmadığı, bu çerçevede hizmet süresi değişkeninin, sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili çeşitli araştırmalar bize farklı sonuçlar sunmaktadır. Zengin ve Kapıcı (2003); Ay (2005), kıdem değişkeninin öğretmen öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ekici (2006)'nin araştırma sonucuna göre ise kıdem değişkeninin öğretmen öz yeterlilik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Hizmet süresi fazla olanların yani tecrübeli olan öğretmenlerin, daha fazla yaşantı geçiren öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olması gerektiği düşünülebilir. Ama artık öz yeterlilik algılarını etkileyebilecek olan değişkenlerin ve bazı kolay ulaşılabilir

imkanların sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarını benzer hale getirdiği söylenebilir.

#### **5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum**

Araştırmadan elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin cinsiyetdeğişkenine farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Alt boyutlar bazında “dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek” alt boyutu, “derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek” alt boyutu, “çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek” alt boyutu, “programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek” alt boyutu ve “akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek” alt boyutunda cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ama “uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek” alt boyutunda cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu alt boyutta erkeklerin ortalaması bayanların ortalamasından daha yüksektir. Bu erkeklerin bilgisayar ortamına daha yatkın olmalarıyla açıklanabilir. Akgül (2010), “Öğretmenlerin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Beceri Algılarının Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı Başarısı ile İlişkisi” adlı çalışmasında öğretmenlerin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algılarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini, erkek ve kadın öğretmenlerin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algılarının benzer olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir araştırma olan Çelik ve Bindak (2005)’in ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmada öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ancak bu tutumlarına cinsiyet, branş ve görev yapılan yerleşim biriminin etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Seferoğlu (2005)’nin yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu, öz yeterlilik algılarının cinsiyet ve branşa göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Literatürde bu konuda cinsiyet değişkeni bakımından farklı bulgulara ulaşılmıştır. Ama genel olarak cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılığa az rastlanılmıştır. Bazı çalışmalarda da erkek öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanmaya daha yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerilerinin Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum**

Analiz sonuçları bize sınıf öğretmenlerinin genel olarak öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Alt boyutlar bazında incelendiğinde ise “dersin genel analizi, planlaması, tasarımı, değerlendirmesini yapabilmek ve ders anlatabilmek” alt boyutu, “uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek” alt boyutu, “çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmek” alt boyutu, “programlı ve iki boyutlu basılı öğretim materyali hazırlayabilmek” alt boyutu ve “akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanabilmek” alt boyutunda hizmet süresi değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

“Derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek” alt boyutunda hizmet süresi değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın 10 yıl ve sonrası hizmet süresine sahip olanlar ile 1-3 yıl arası ve 7-9 yıl arası hizmet süresine sahip olan sınıf öğretmenleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca 7-9 yıl hizmet süresine sahip olanların ortalaması daha yüksektir. Burada bilgisayar kullanma bakımından 1-3 yıl arası hizmet süresine sahip olanların ortalaması daha yüksek olabilirdi. Bu yeni atanmış öğretmenlerin mesleğe alışma ve materyal kullanma konusundaki tecrübesi dikkate alındığında 7-9 yıl hizmet süresi olanların 1-3 yıl hizmet süresi olanlara göre ortalamasının fazla olması beklenebilir. Yine de ortalamalar arasındaki fark azdır. Genel olarak hizmet süresi fazla olanların ortalaması daha düşüktür. Buradan bu alt boyut için genç olan yani hizmet süresi az olan öğretmenlerin öğretim için materyal hazırlarken bilgisayarı kullanabilme becerilerine daha fazla yatkın olduğu sonucu çıkarılabilir.

Literatür incelendiğinde çelişkili sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Literatürde benzer bir araştırma olan Aydoğdu, Özcan ve Ergin (2008)'in öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumlarını ölçmek için yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kıdemlerine göre bilgisayar kullanımına yönelik tutumları arasında farklılıklar bulunmuştur. 0 ile 10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin uygulanan bilgisayar tutum ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları en yüksek olarak bulunmuştur. Aynı şekilde Deniz (2005)'in yaptığı çalışmada da öğretmenlerin hizmet süreleri ile bilgisayar tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Genel olarak 1-5 yıl arasında hizmet süresine sahip olanların 21 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahip olan öğretmenlerden daha olumlu bilgisayar tutumlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

#### **5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerilerinin Okuttukları Sınıf Seviyesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum**

Analiz sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile okuttukları sınıf seviyesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Açıklamak gerekirse sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile okuttukları sınıf seviyesi değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır. Yani okutulan sınıf seviyeleri sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerini birbirleri arasında farklılaştırmamaktadır. Bu okutulan her sınıf seviyesinde materyal kullanmanın gerekliliğinden ve materyal hazırlarken benzer becerilere sahip olunması gerektiğinden kaynaklanabilir.

#### **5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri ile Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorum**

Araştırma sonucunda korelasyon analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile öz yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ve korelasyonları incelendiğinde de

pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arttıkça öz yeterlilikleri de artmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan regresyon analizinde de anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultudan hareketle katılımcıların öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri, öz yeterlilik algıları düzeyini arttırmaktadır denilebilir.

Literatürdeki bazı açıklamalar da ulaşılan bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını etkileyen birçok değişken vardır. Bunlardan biri de öğretim amaçlı materyal kullanmadır. Bilgi birikimi gibi öğretmene ilişkin değişkenler, sınıf mevcudu gibi sınıf değişkenleri, okul müdürünün yaklaşımı ve desteği gibi yönetimle ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler ve son olarak da öğretim materyalleri/kaynakları, toplumdan ve meslektaşlardan gelen destek/onay gibi çevresel etmenler öğretmenlerin yeterlik inançlarını etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002: 2, Aktaran: Albayrak, 2015). Yine Klausemer göre, öğretim ortamında başarının temel öğelerinden biri öğretmenin öz yeterlilik inancıdır. Ayrıca öğretmenin öz yeterlilik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir (Akt: Üredi ve Üredi, 2006).

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanan verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

#### 6.1.Sonuç

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda şu sonuçlara varılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algı düzeyleri ve bu algılarının cinsiyet, hizmet süresi değişkeni bakımından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular:

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplardan yola çıkarak genel öz yeterlilik algılarının yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Alt boyutlar bazında ise sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik algıları en yüksek ortalamaya, öğrenci katılımı alt boyutu ise en düşük ortalamaya sahiptir.

Yine sınıf öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ve alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca erkek öğretmenlerin ortalaması bayan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir.

Aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine göre genel öz yeterlilik algıları ve alt boyutları farklılaşmamaktadır.

2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ve bu becerilerin cinsiyet, hizmet süresi ve okutulan sınıf seviyesi değişkenleri bakımından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular:

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar doğrultusunda öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin ve alt boyutlarının cinsiyet

değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadece “uzaktan eğitim, zeki öğretim sistemleri ve çoklu ortam kullanabilmek” alt boyutunda cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ve erkek öğretmenlerin ortalaması bayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar doğrultusunda öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadece “derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek” alt boyutunda hizmet süresi değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın hizmet süresi değişkeni açısından 10 yıl ve sonrası hizmet süresine sahip olanlar ile 1-3 yıl arası ve 7-9 yıl arası hizmet süresine sahip olan sınıf öğretmenleri arasında olduğu saptanmıştır. Yine analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinden öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin “derste internet ve yazılı materyal üretmek için bilgisayar kullanabilmek” alt boyutunda 7-9 yıl hizmet süresine sahip olanların ortalaması en yüksektir.

Aynı şekilde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar doğrultusunda öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular:

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca korelasyonlarına bakıldığında da pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arttıkça öz yeterlilikleri artmaktadır sonucuna ulaşılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin alt boyutları ile öğretmen öz yeterliliğinin alt boyutları olan öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine

yönelik öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin bazı alt boyutları, öğretmen öz yeterliliğinin alt boyutları olan öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterliliklerini etkilemektedir ama öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin bazı alt boyutlarının ise öğretmen öz yeterliliğinin alt boyutları olan öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterliliklerini etkilemediği görülmüştür.

Yine sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultudan hareketle katılımcıların öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri, öz yeterlilik algıları düzeyini arttırmaktadır. Yani sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arttıkça öğretmen öz yeterlilikleri de artmaktadır.

Eğitim öğretimdeki kaliteyi etkileyen değişkenlerden biri de öğretmenlerimizdir ve onların öz yeterlilik algılarıdır. Çünkü bir işi başarabilme ve yapabilme konusunda bireyin kendine güveni yapılan işin akıbetini etkilemektedir. Öğretmenlerinde öz yeterlilik algısı eğitim öğretimdeki kaliteyi dolayısıyla ülkemizin geleceğini etkilemektedir. Yani eğitimdeki verimlilik için ve ülkemizin geleceği için dolaylı da olsa öğretmenlerimizin öz yeterlilik algısı önemli bir etkidir. Mümkün olduğunca yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenler yetiştirmek bizim eğitim politikalarımızdaki uzak hedeflere ulaşmada bir adımdır. Öz yeterlilik algısını etkileyen çeşitli etkenler vardır. Bu etkenler öz yeterlilik algısının yükselmesi veya düşmesi konusunda etkilidir.

Yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğretmenlerimizin materyal tasarım konusundaki becerileri onların öz yeterlilik algısını artırmaktadır. Bundan hareketle araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerimizin öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerilerini artırmak onların öz yeterliliklerini artırmaktadır, öğretmenlerimizin öz yeterliliklerinin artması

da iyi bir eğitim öğretim, öğrencilerimizin başarısı ve dolayısıyla da ülkemizin geleceğine yatırım denilebilir.

## 6.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve yapılacak çalışmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin öz yeterliliklerini yükseltmek için onların öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerini artıracak hizmet içi eğitim kursları açılabilir.
2. Lisans eğitimi sürecinde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi öğretmen adayları açısından daha verimli işlenebilir.
3. İlgililer tarafından sınıf öğretmenlerine öğretim teknolojilerini ve materyallerini kullanması bakımından gerekli araç gereçler eksiksiz olarak temin edilebilir.
4. Öğretim materyallerinin gerekli kural ve ilkelere göre nasıl tasarlanması gerektiği hususunda sınıf öğretmenlerine seminerler verilebilir hatta bilgilendirici kitapçıklar hazırlanıp sınıf öğretmenlerine ulaştırılabilir.
5. Öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin nasıl artırılacağı konusunda araştırmalar yapılabilir.
6. Öğretmenlerin öz yeterliliğini hangi değişkenlerin yükseltebileceği konusunda araştırmalar yapılabilir.
7. Derste öğretim amaçlı materyal kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi araştırılabilir.
8. Öğretmen öz yeterlilik algısının öğrencilerin akademik başarısına etkisi araştırılabilir.
9. Bu araştırma diğer branşlar için de yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ün, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaş, Ahmet ve Çelikkaleli, Öner (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1*.
- Akçay, Hüsamettin, Tüysüz, Cengiz, Feyzioğlu, Burak ve Oğuz, Bülent. (2008). Bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2)*, 169-181.
- Akgül, Aslı (2010). *Öğretmenlerin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Algularının Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarısı İle İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., ve Umay, A., (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “Bilgisayar Öğretmenliği Öz-yeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 1-8.
- Aksu, Hasan Hüseyin, (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2)*: 161-170
- Albayrak, Fatma, T. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri İle Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Algan, Celale E. (2006). *Özel Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Bilgi Teknolojileri Kullanımı Öz-Yeterlilikleri Ve Derslerinde Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Alkan, Cevat (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç, rn*. Ankara: nder Matbaacılık.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aşkar, Petek ve Umay, Aysun (2001). İlköğretim matematik ğretmenliği ğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 21*, 1-8
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul ğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere ve Türkiye’de Seçilen Bir Araştırma Grubu zerinde İncelenmesi*. Doktora Tezi, Leicester Üniversitesi, Leicester.
- Ay, M. (2005). *Sınıf ğretmenlerinin Matematik ğretimine İlişkin z yeterlilik Algıları*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayçıçek, Emine P. (2007). *Sınıf ğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Materyal Kullanımının Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum Ve ğrenme Stratejilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydoğdu, Bülent, zcan, E., ve Ergin, . (2008). *Fen Bilgisi ğretmen Ve ğretmen Adaylarının Bilgisayara Karşı Tutumları ve Bilgisayar Kullanma Düzeyleri*. 4 Haziran 2017, <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/38.doc>
- Azar, Ali (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik ğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZK Sosyal Bilimler Dergisi Cilt 6, Sayı 12*, s. 235–252
- Azar, Ali (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik ğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZK Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 6, Sayı 12*, s. 235–252
- Bakaç, Ebru ve zen, Raşit (2015). Materyal tasarımı öz-yeterlik inancı lçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12(2)*, 461-476.

- Baki, A., Yalçinkaya, H.A., Özpınar, İ. & Uzun, S.Ç. (2009). İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine bakışlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 67-85.
- Balcı, Ali (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bayram, Servet (2006). *İlköğretimde Materyal Kullanımı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bıkmaz, Fatma Hazır (2004). *Öz Yeterlik İnançları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgen, H. Nihat (1994). *Çağdaş Demokratik Eğitim*, Ankara: MEB Yayınları.
- Bilişim Şurası (2002). *Eğitim Grubu Okulöncesi Eğitim, İlköğretim ve Ortaöğretim Alt Komisyonu Raporu*, Ankara.
- Birinci, Esra (2008). *Materyal Tasarımı ve Geliştirilmesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bozgeyikli, Hasan (2005). *Mesleki Grup Rehberliğinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Meslek Kararı Vermede Kendilerini Yetkin Görme Düzeylerine Etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bümen, N. T. (2009). İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz yeterlilik İnançlarının İncelenmesi: İzmir İli Örneği, 18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*
- Büyükduman, Figen İ. (2006). *İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Coşkun, Kenan (2011). *Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Özel Eğitim Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çapa, Yeşim, Çakıroğlu, Jale ve Sarıkaya, Hilal (2005). Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 30. Sayı 117. s. (74-81)
- Çelik, H. Coşkun., Bindak, R. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), (27-38).
- Çepni, Salih(2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (4. Baskı). Trabzon.
- Çilenti, Kamuran (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çilenti, Kamuran (1991). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çilenti, Kamuran (1994). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbaası. Geliştirilmiş 6. Baskı.
- Çimen, Sibel (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çoban, Duygu (2010). *Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Delen, Elif (2016). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişki (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği)*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Demirbaş, Murat ve Yağbasan, Rahmi (2006). Fen bilgisi öğretiminde sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarına olan etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, s. 320-337.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, Süleyman. S., ve Yağcı, E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Özcan (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Özcan (1999). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, Levent (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Alan Öğretmenlerinin Bilgisayar Tutumları, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4).
- Derman, Ayşegül (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Alguları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Deryakulu, D. (1991). Eğitim Teknolojisi, İletişim, Öğrenme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24, (2).
- Dolapci, Sibel (2013). Öğretmen Adaylarının Öz- Yeterlilik Alguları Ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Duban, Nil Yıldız Ve Gökçakan, Nurcan (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançları Ve Fen Öğretimine Yönelik Tutumları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, 2012, s. 267-280
- Eker, Cevat (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2014, 7(1), 162-178

- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz yeterlilik İnançları Üzerine Bir Araştırma, *Eğitim Araştırmaları*, 24.
- Eliküçük, Hakan (2006). *Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Teknoloji Kullanma Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, Akif (1995). *Öğretim Teknolojisi ve İletişim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ergin, Akif (1998). *Öğretim Teknolojisi, İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkeskin, Müsvika (2001). Türk hava yolları eğitim merkezinde eğitim teknolojisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 3, Ekim- Kasım-Aralık, 318-322.
- Ertürk, Selahattin (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayın.
- <https://cms.inonu.edu.tr/uploads/contentfile/841/files/materyal-tasarimi-19-04-2014.pdf>, 08.04.2017 tarihinde erişildi.
- İlhan, Savaş (2011), *Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- İşman, Aytekin (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Kablan, Zeynel, Topan, Beyda ve Erkan, Burak (2013). Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(3) s. 1629-1644
- Karamustafaoğlu, O., Çakır, R.ve Topuz, F. (2012). Fen Öğretiminde Öğretmenlerin Derslerinde Materyal ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.

- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kiremit, Hatice. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korkmaz, İsa (2003). *Sosyal Öğrenme Kuramı, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Editör: Binnur Yeşilyaprak. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y. Ve Çiğdem, H. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Kotaman, Hüseyin (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (1)*, s. 111-133
- Kurbanoglu, Serap (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi, *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, s.202
- Kurt, Türker (2009). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Ve İşlemci Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Kolektif Yeterliği Ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, Türker (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2012*, 10(2), s. 195-227
- Kuzgun, Yıldız (2000). *Meslek Danışmanlığı: Kuramlar, Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2004); *Yenilenen İlköğretim Programları*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu.

- Odabaşı, Ferhan ve Gündüz, Şemseddin (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1).
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, *Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Yayınları* (2005).
- Öncü, Hüseyin (2012). Akademik Öz yeterlilik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13, Sayı 1*, s.183-206
- Ördekci, Sultan (2005). *Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, Yaşar (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi: Araştırma, Kuram, Uygulama*. (4. Baskı). Trabzon: İBER Matbaacılık.
- Özerkan, Emre (2007). *Öğretmenlerin Öz-yeterlik Alguları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özkan,Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları. *V. Fen ve Matematik Kongresi*, 16-18 Eylül, Ankara.
- Parlak, N. (1991). Eğitim Teknolojisinde Araştırma, *Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2). 532-550.
- Rıza, Enver T. (2000). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Seferoğlu, Sadi. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Alguları Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 5(19), 89-101

- Senemoğlu, Nuray (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Senemoğlu, Nuray (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi.
- Senemoğlu, Nuray (2004): *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V., Alacapınar, F.G. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin Tuğba. Y. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Anı Yayınevi.
- Şahin, T.Y. (2003). Student Teacher's Perceptions of Instructional Technology: Developing towards Instructional Technologies and Material Development Course, *TOJET*, 9(1), 213-220.
- Şimsek, N. (1997). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, Ankara: Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Şimşek, N. (2002). *Derste Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadioğlu Mat.
- Tepe, Duygu (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Toy, Süleyman N. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Turcan, H.G (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ulusoy, Ayten (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı.

- Usluel, K. (2005). Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Yeterliklerinin Karşılaştırılması, *Eğitim Araştırmaları*, 22.
- Uşun, S. (2000). *Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uyangör, S.M. ve Ece, D.K. (2010). The Attitudes of the Prospective Mathematics Teachers towards Instructional Technologies and Material Development Course, *TOJET*, 9(1), 213-220
- Uysal, İbrahim ve Kösemen, Selin (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 s.217-226
- Ünal, Erhan (2013). *Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Alguları ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, Sezen. (2001); *Psikoloji*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, ISBN 975-06-0033-9 <http://www.aof.edu.tr/kitap/easm/1024/unite04.pdf> (Erişim Tarihi: 23.04.2017).
- Psikoloji Sayfam, (2008); Url: <http://www.psikolojisayfam.com/kavramlar/nesnealgilama.html> (Erişim Tarihi: 23.04.2017).
- Üredi Işıl ve Lütfi Üredi (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2.
- Varank, İlhan, Ergün, Selcen Süheyla (2009). Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği Geliştirme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 29. s. 173-185

- Verim, Gülay (2013). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımlarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yalın, Halil İbrahim (2001); *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalın, Halil İbrahim (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yalın, Halil İbrahim (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanpar Şahin, Tuğba ve Yıldırım, Soner (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar Tuğba ve Soner Yıldırım (2005); *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Alguları ve Üst bilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldız, Hatice (2012). *Üst Biliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına Ve Öz Yeterliklerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz Yeterlik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 5.
- Yılmaz, Miraç, Köseoğlu, Pınar, Gerçek, Cem. ve Soran, Haluk (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27:260–267.

Yüksel, Kenan (2010). *Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Alguları*. Yüksel Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Zengin Kapıcı, U. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz yeterlilik Alguları ve Sınıf içi İletişim Örüntüleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

**EKLER**

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

EK 2. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

EK 3. Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği

EK 4. Tez Çalışması İzni

EK 5. Ölçek Sahiplerinden Alınan Uygulama İzinleri

## EK 1. Kişisel Bilgi Formu

### Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği / Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği Açıklamalar

Sayın katılımcı;

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öz yeterliklerini ve **uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerini belirlemek olup yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.**

Bu araştırmanın amacına ulaşması büyük ölçüde vereceğiniz cevapların doğru olmasına bağlıdır. Lütfen bu ölçekleri doldururken kendiniz hakkında objektif olmaya özen gösteriniz, hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız ve adınızı soyadınızı yazmayınız. Yaptığınız katkı, gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Mehmet Fatih ÖZKURT  
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Görev yaptığınız il/ilçe: .....

Görev Yaptığınız okul: .....

Branşınız: .....

*Not: Size uygun olan kutucuğa (X) işareti koymanız yeterlidir.*

<b>Cinsiyetiniz:</b>	Bayan	Erkek
----------------------	-------	-------

<b>Hizmet süreniz: (Yıl)</b>	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	22-24	25-27	28-30	Daha fazla
------------------------------	-----	-----	-----	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	------------

<b>Şu an okutmakta olduğunuz sınıf seviyesi (ilkokul)</b>	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
---	----------	----------	----------	----------

*Not: Lütfen bu araştırmada iki anket olduğunu ve sayfa bitince arkada devam eden soruları cevaplamayı unutmayınız.*

## EK 2. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

### ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

#### Açıklama:

1. Bu anketin amacı, öğretmen öz yeterlik düzeyinizin ne düzeyde olduğunu belirlemektir.
2. Ankette toplam 24 ifade vardır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyup size uygun olan kutucuğu işaretleyiniz.
3. Lütfen her ifadeye mutlaka cevap veriniz. Cevap verilmemiş boş ifade bırakmayınız.
4. Eğer anket formundaki herhangi bir ifadede ikileme düşmüşseniz aklınıza gelen ilk cevabı işaretleyiniz. (Ama mutlaka işaretleyiniz.)
5. Kutucuğa (X) işareti koymanız yeterlidir.
6. Anketin arka sayfada devam ettiğini unutmayınız.

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli 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

**Lütfen diğer ankete geçiniz.**

### EK 3. Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği

#### Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği

**Açıklamalar:**

1. Bu anketin amacı, uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerine ne dereceye kadar sahip olduğunuzu belirlemektir.
2. Ankette toplam 39 ifade vardır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyup, her bir ifadede verilen beceriye ne derece sahip olduğunuzu belirtiniz.
3. Lütfen her ifadeye mutlaka cevap veriniz. Cevap verilmemiş boş ifade bırakmayınız.
4. Eğer anket formundaki herhangi bir ifadede ikileme düşmüşseniz aklınıza gelen ilk cevabı işaretleyiniz. (Ama mutlaka işaretleyiniz.)
5. Anketin arka sayfada devam ettiğini unutmayınız.
6. İfadelere aşağıdaki seçenekleri göz önüne alarak cevap veriniz: ( **(X)** işareti koymanız yeterlidir.)

- (1) Bu becerinin ne olduğu hakkında bir fikrim yok,
- (2) Sahip değilim,
- (3) Sahibim,
- (4) Kesinlikle sahibim

Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği	1	2	3	4
1. Bir eğitim yazılımını, içinde kullanıldığı dersin amaçlarına (yani kazanımlarına veya hedeflerine) uygunluğu açısından değerlendirebilmek.				
2. Öğretim materyallerini ve araç-gereçlerini tasarım ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirebilmek.				
3. Bir öğretim materyalinin nasıl değerlendirileceği ile ilgili plan yapabilmek.				
4. Öğretimin temel aşamalarını (giriş etkinlikleri, içerik sunusu, alıştırma, geribildirim, değerlendirme) planlayabilmek				
5. Ders ile ilgili planlar (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan vb.) yapabilmek.				
6. Öğretilecek ders için amaç analizi yapabilmek.				
7. Öğreteceğiniz bir derste, kullanım amaçlarına uygun öğretim materyalleri/araç-gereçleri seçebilmek.				
8. Öğretim tasarımında, sistem yaklaşımı sürecini (analiz →tasarım→geliştirme→değerlendirme) kullanarak ders tasarlayabilmek.				
9. Amaç, hedef, davranış analizi yapılmış bir derste, öğretilcek konuları modüllere/parçalara ayırabilmek.				
10. Derste kullanılacak herhangi bir öğretim materyalinin işlevselliği, pratikliği vb. boyutlarını değerlendirmek için uygun bir değerlendirme formu geliştirebilmek veya hali hazırda var olanlar arasından bir tane seçebilmek.				

11. Eğitim verilen veya ders anlatılan ortamda (sınıf, lab vb.), eğitimin veya dersin amacına uygun olarak fiziksel düzenlemeler yapabilmek.				
12. Öğretim tasarımı sürecinde, ürün ve süreç değerlendirmesi kullanarak, tasarlanan dersin eksiklerini ve öğretim tasarımının aksayan yönlerini saptayabilmek.				
13. Öğrencinin dersteki performansını değerlendirmek için uygun ölçme-değerlendirme araçları geliştirebilmek.				
14. Uygun veri toplama araçları kullanarak, dersi daha iyi işleyebilmek amacı ile öğrenciler hakkında (öğrenme stilleri, hazır bulunuşluk düzeyleri, derse karşı tutumları vb.) bilgi toplayabilmek.				
15. Öğretilecek becerinin/konunun amacına uygun ders anlatma tekniklerini kullanarak ders anlatabilmek.				
16. Amaçlarına uygun olarak zeki öğretim sistemlerini derste kullanabilmek (zeki öğretim sistemleri, neyi öğreteceğini, kime öğreteceğini ve nasıl öğreteceğini bilen, yapay zeka tekniklerinden yararlanarak tasarlanmış bilgisayar programlarıdır).				
17. İnternet üzerinden yapılabilen bir uzaktan eğitimi planlayabilmek.				
18. İnternet dışındaki ortamları/yöntemleri kullanarak uzaktan eğitim yapabilmek.				
19. İnternet üzerinden uzaktan eğitim verebilmek.				
20. İstenen bir öğretim materyalini bilgisayarda geliştirmek için uygun bir bilgisayar programı seçebilmek.				
21. Herhangi bir bilgisayar teknolojisini veya programını kullanarak eğitim amaçlı çoklu ortam (multimedya) yazılımları oluşturabilmek.				
22. Bilgisayar yazılımlarını kullanarak (yazı programları, tablolu programları, grafik programları vb.) yazılı materyaller hazırlayabilmek.				
23. İnternet'te arama motorlarını (google, yahoo, altavista gibi) kullanabilmek.				
24. Amaçlarına uygun olarak bilgisayarı derste kullanabilmek.				
25. Amaçlarına uygun olarak interneti derste kullanabilmek.				
26. Amaçlarına uygun olarak iletişim teknolojilerini derste kullanabilmek.				
27. Amaçlarına uygun olarak gerçek eşya ve modelleri derste kullanabilmek.				
28. Amaçlarına uygun olarak gösteri tahtalarını derste kullanabilmek.				
29. Amaçlarına uygun olarak grafik materyallerini derste kullanabilmek.				
30. Amaçlarına uygun olarak kavram, zihin ve bilgi haritalarını derste kullanabilmek.				
31. Amaçlarına uygun olarak poster, çalışma yaprağı ve bulmaca gibi görsel araçları derste kullanabilmek.				
32. Amaçlarına uygun olarak televizyon/videoyu derste kullanabilmek.				

33. Kavram, zihin ve bilgi haritaları hazırlayabilmek.				
34. Poster, çalışma yaprağı ve bulmaca gibi iki boyutlu görsel materyaller hazırlayabilmek.				
35. Programlı öğretim materyali hazırlayabilmek. (Programlı öğretim bilginin küçük ve anlamlı parçalara ayrılarak belirli bir sıraya göre düzenlenip, öğrencilere sunulan bireysel, kendi kendine öğrenme yöntemidir)				
36. Öğretim materyallerini, öğretim materyali tasarım ilkelerinden (oran, renk, bütünlük, yazı, form) yararlanarak hazırlayabilmek.				
37. Tepegöz saydamları hazırlayabilmek.				
38. Amaçlarına uygun olarak slayt projektörünü derste kullanabilmek.				
39. Amaçlarına uygun olarak tepegözü derste kullanabilmek.				

**Anketimiz bitmiştir. Yardımlarınız için teşekkür ederim...**



## EK 4. Tez Çalışması İzni

27 Ara 2016 13:40 Van İl Milli Eğitim Mud. 4322224161

sayf. 3

**VAN VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**  
**Araştırma ve İnceleme Başvuruları Değerlendirme Komisyon Kararı**

Karar Sayısı:09

Tarih: 16.09.2016

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet Fatih ÖZKUR'un, "sınıf öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Becerileri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında ilimiz Erciş İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunan ilkokullarda gerekli çalışmaların yapılabilmesi için, söz konusu başvuruya ilişkin evraklar ve ekleri komisyonumuzca incelenmiştir.

Araştırmada kullanılacak ölçekler komisyonumuzca incelenmiş olup, çalışmanın yapılmasında herhangi bir problemin olmadığı yapılacak uygulamanın konu, amaç, kapsam ve yöntem bakımından bir sakıncası bulunmadığına kanaat getirilmiştir. Komisyonumuz ayrıca ilgili çalışmanın yapılmasında;

- Çalışmanın ilimiz Erciş İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda 2016/2017 eğitim öğretim 1.yarıyılı içerisinde yapılması,
  - Uygulamanın okul idaresinin belirleyeceği süre zarfında, okul çalışma saatlerini aksatmayacak şekilde programlanarak yapılması,
  - Çalışma hakkında okul idaresine önceden haber verilmesi,
  - Çalışma hakkında öğretmenlere uygulamanın amaç, yöntem ve kapsamı ile ilgili bilgi verilmesi,
  - Uygulamaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandırılması;
  - Uygulamada kullanılacak ölçek üzerinde herhangi bir isim ya da kişiyi tespit edebilecek bir işaretin (imza, numara, özel karalama vb.) bulunmaması,
  - Elde edilecek verilerin hiçbir şekilde başvuru amacının dışında kullanılmaması;
- Hususlarının da dikkate alınması kaydıyla uygun görülmektedir.


**Ekliler:**

- 1.Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü 05.12.2016 tarih ve E.9017
- 2.Mehmet Fatih ÖZKUR'un dilekçesi
- 3.Çalışma Yapılacak Okul Listesi (4 Sayfa)
- 4.Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 5.Fiziki Zorunlu Karşılama Taahhüdü Formu (1 Sayfa)
- 6.Beceri Ölçeği (4 Sayfa)
- 7.Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği ve diğer evraklar
- 8.Araştırma Konusu (16 Sayfa)

  
Şahin ÖZAL  
M.İnc Mes.ve Tek. And. Lis.Müd.  
Üye

  
Emin ERMIŞ  
Millî Eğitim Şube Müdürü  
Komisyon Başkanı

  
Erkan KUTUR  
Rehberlik Öğretmeni  
Üye

  
M.Emin ERAT  
Öğretmen  
Üye

## EK 5. Ölçek Sahiplerinden Alınan Uygulama İzinleri ( Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği)

Tez için ölçek talebi



Gelen Kutusu x



alp eren

1.07.2016 ☆

Sayın hocam merhaba, Ben Mehmet Fatih ÖZKURT. NEÜ EPÖ Tezli Y.L. öğrencisiyim...



Jale Cakiroglu <jaleus@metu.edu.tr>

@ 1.07.2016 ☆



Alıcı: bana ▾

Merhaba Mehmet,

Öğretmen Özyeterlilik Ölçeğini tez çalışmada kullanabilirsin. Ekte ölçekle ilgili makaleyi ve en sonunda ise ölçeği bulabilirsin. Çalışmada başarılar diliyorum.

Jale Çakıroğlu  
ODTU Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü

...

## EK 5. Ölçek Sahiplerinden Alınan Uygulama İzinleri (Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği)



alp eren <ozkurt1071@gmail.com>

29.06.2016 ☆



Alıcı: ivarank ▾

Sayın hocam merhaba. Ben Mehmet Fatih ÖZKURT. Konya NEÜ de EPÖ tezli y.l. öğrencisiyim. Erciş te sınıf öğretmeni olarak da görev yapıyorum. "UYGULAMAYA DAYALI ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI BECERİLERİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME" makalenizi okudum. Tez çalışmam için sizin "Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği" nize ihtiyacım var. Acaba nasıl ulaşabilirim. İncelendikten sonra müsadeniz olursa tez çalışmam için benim kullanmamda mümkün mü? Teşekkür ederim... İyi çalışmalar... Mehmet Fatih ÖZKURT



ivarank@yildiz.edu.tr

29.06.2016 ☆



Alıcı: bana ▾

Tabiki kullanabilirsiniz  
İlhan Varank

-----alp eren <ozkurt1071@gmail.com> yazdı: -----

=====  
Kime: ivarank@yildiz.edu.tr  
Kimden: alp eren <ozkurt1071@gmail.com>  
Tarih: 06/29/2016 04:46PM  
Konu: Tez için ölçek talebi  
=====



**T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**



**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

**Özgeçmiş**

Adı Soyadı:	Mehmet Fatih ÖZKURT	İmza:	
Doğum Yeri:	Mersin		
Doğum Tarihi:	18/09/1991		
Medeni Durumu:	Bekar		

**Öğrenim Durumu**

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Dayı Ahmet Ağa İlköğretim Okulu		Gaziantep	1997-2002
Ortaöğretim	Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu		Gaziantep	2002-2005
Lise	Mustafa Gürbüz Necat Bayel Anadolu Lisesi	Türkçe-Matematik	Gaziantep	2005-2009
Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	Konya	2009-2013
Yüksek Lisans				
İş Deneyimi:	2013-2014 Gaziantep Hanifi Şireci İlkokulu 2014- Van/Erciş MNG Kargo İlkokulu			
Katılan Kongre ve Sempozyumlar	II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Ve Sosyal Bilimler Sempozyumu 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi			
Tel:	539 665 76 33	E-Posta:	<a href="mailto:ozkurt027@gmail.com">ozkurt027@gmail.com</a> <a href="mailto:ozkurt1071@gmail.com">ozkurt1071@gmail.com</a>	

