

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ
DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETİM STİLİ TERCİHLERİNİN,
CİNSİYETLERİNİN, MESLEKİ KIDEMLERİNİN,
ÖZYETERLİK ALGILARININ VE
ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE
HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN
MESLEKİ YETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

**Ersin ŞAHİN
04707201**

**TEZ DANIŞMANI
Prof.Dr. Münire ERDEN**

**İSTANBUL
2010**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETİM STİLİ TERCİHLERİNİN,
CİNSİYETLERİNİN, MESLEKİ KIDEMLERİNİN,
ÖZYETERLİK ALGILARININ VE
ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE
HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN
MESLEKİ YETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

**ERSİN ŞAHİN
04707201**

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih:

Tez Oy Birliği / Oy Çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı :	Prof. Dr. Münire ERDEN	
Jüri Üyeleri :	Doç. Dr. Seval FER	
	Yard. Doç. Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ	
	Yard. Doç. Dr. Sema KARAKELLE	
	Yard. Doç. Dr. Bülent ALCI	

**İSTANBUL
ARALIK 2010**

ÖZ

İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLİ TERCİHLERİNİN, CİNSİYETLERİNİN, MESLEKİ KIDEMLERİNİN, ÖZYETERLİK ALGILARININ VE ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ERSİN ŞAHİN

Aralık, 2010

Bu araştırmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Mudanya ilçelerindeki okullardan seçilen 50 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Özyönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Öğretim Stili Envanteri ve Öğretmen Mesleki Yeterlik Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm mesleki yeterlik boyutlarında sınıf öğretmenlerinin daha çok “orta düzey” mesleki yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları “orta düzey” yeterlikler içerisinde “Materyal Hazırlama” ve “Bireysel Farklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme” boyutları ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin yüksek düzey yeterliklerinin daha fazla “Ders Planı Hazırlama” boyutunda toplandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte “Ders Dışı Etkinlik Düzenleme” boyutu bakımından öğretmenlerin yarısının “düşük düzey” mesleki yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterlik puanları ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre mesleki yeterlik puanları arasında ise sadece uzman öğretim stili lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin, uzman öğretim stili tercihlerine göre, öğrenme ortamı düzenleme, ders planı hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarında, otorite öğretim stili tercihlerine göre ise sadece ders planı hazırlama boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve özyeterlik puanları ile mesleki yeterlik puanları arasında yüksek düzey bir ilişkinin olduğu tespit edilirken, sadece uzman öğretim stilini tercih edişleri bakımından orta düzey bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel model, otorite, temsilci, kolaylaştırıcı öğretim stilleri ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun mesleki yeterlik puanlarını yordamadığı tespit edilirken, uzman öğretim stili ile özyeterlik algılarının, mesleki yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup % 45’ini açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki yeterlik, öğretim stili tercihi, özyeterlik algısı, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi.

ABSTRACT

EFFECTS OF ELEMENTARY SCHOOL CLASSROOM TEACHERS' TEACHING STYLE PREFERENCES, GENDERS, LENGTHS OF PROFESSIONAL SERVICE, SELF-EFFICACY PERCEPTIONS AND SELF- DIRECTED LEARNING READINESS LEVELS ON THEIR PROFESSIONAL COMPETENCY

ERSİN ŞAHİN

December, 2010

In this study, the effects of elementary school classroom teachers' teaching style preferences, genders, lengths of professional service, self-efficacy perceptions and levels of self-directed learning readiness on their professional competencies were examined. The study included 50 elementary school classroom teachers serving at the schools in the districts of Osmangazi, Nilüfer and Mudanya in the province of Bursa. The Self-Directed Learning Readiness Scale, Teacher Self-efficacy Scale, Teaching Style Inventory and Teacher Professional Competency Observation Form were used as the instruments of the study. As a result, participant teachers were found to have highly "intermediate level" professional competency in all dimensions. It was determined that the teachers with high level professional competency are more effective in the dimension of preparing lesson plans, those with intermediate level professional competency are more effective in the dimensions of material preparation and using variety according to individual differences, and those with low level professional competency are more effective in arranging extracurricular activities. No significant differences were found between teachers' professional competency scores and gender and length of professional service. However, a significant difference was found between teachers' professional competency scores and their levels of self-directed learning readiness. When it is compared only in favor of the specialized teaching style. A significant difference between the teachers' professional competency scores according to the teaching style preferences was found. Significant differences were found between the teachers' professional competency scores, according to their preferences for the specialized teaching style arranging the learning environment, preparing lesson plans and material preparation, and according to their preferences for the authoritarian teaching style there was a significant difference, only in preparing lesson plans. While a high level significant relationship was determined between the teachers' level of self-directed learning readiness scores and their self-efficacy scores and their professional competency scores, the only intermediate level significant relationship was found between their preferences for the specialized teaching style. The teachers' personal model and formal authority and delegator and facilitator teaching style preferences and self-directed learning readiness did not predict their professional competency scores. It was found that expert teaching style preferences and self-efficacy perceptions for significantly predicted their professional competency levels with a 45 % estimation.

Key Words: Professional competency, teaching style preference, self-efficacy perception, levels of self-directed learning readiness.

ÖNSÖZ

Öğrenen merkezli eğitim programları ülkemizde son yıllarda daha fazla ağırlık kazandığından, öğretmenlerin öğrenen merkezli etkinliklere yönelik bazı mesleki becerilerini geliştirmeleri de gerekli hale gelmiştir. Bu becerilerin gelişmesi ise öğretmenin mesleki bakımdan kendini yenileyebileceğine ve değiştirebileceğine olan inancının farkındalığı ile mümkündür. Böylece öğretmen, bir yandan mesleğine yönelik özyeterlik algılarının farkında olmalı, diğer yandan da mesleki yenileşmeye yönelik olarak bireysel öğrenme sorumluluklarını yerine getirmelidir. Bu sorumluluklarla birinci derecede ilişkili olan öğretmenin özyönetime hazırbunuşluğu ve özyeterlik algısı, sınıf içi ve dışı etkinlikleri düzenleme sürecinde öğretmenin öğretim stili tercihlerini belirleyici etkenlerden olabilmektedir. Bu etkenlerle birlikte öğretmenin öğretim stili tercihlerini etkili olarak kullanabilmesi, mesleki yeterlik düzeylerinin bir göstergesi olarak kabul edilebileceği gibi, bunları açığa çıkarmada da önemli bir özelliktir. Böylece hem sınıf öğretmenliği alanında yetişmekte olan öğretmen adaylarının hem de mesleğini sürdüren sınıf öğretmenlerinin, tercih ettikleri öğretim stilleri hakkındaki farkındalıklarının, mesleki açıdan özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbunuşluk düzeylerinin, mesleki yeterliklerini hangi yönlerden etkilediğini ortaya koymanın önemi de artmakta ve gündeme alınması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkililik derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Her şeyden önce doktora eğitimim boyunca üzerimde büyük emeği geçen, araştırmanın her aşamasında bana destek vererek güvenen, yardım eden ve hoşgörümlü desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Münire Erden'e çok teşekkür ederim. Araştırma konumun belirlenmesinde desteğini aldığım ve değerli fikirleriyle çalışmama katkıda bulunan ve yol gösteren kıymetli hocam Doç. Dr. Seval Fer'e çok teşekkür ederim. Araştırmanın her aşamasında bana titizlikle yol gösteren, rehberlik eden, her zaman bilimsel ve manevi desteğini arkamda hissettiğim, bilimsel katkılarını örnek aldığım değerli hocam Yrd. Doç Dr. Rüçhan Özkılıç'a çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca sorularımı yanıtlayan, bilimsel destek veren değerli arkadaşım Doç. Dr. Sedat Yüksel'e ve Dr.İbrahim Öztahtalı'ya, özellikle istatistiksel işlemler konusunda bana zaman ayıran, dostum Doç. Dr. İlker Ercan'a ve Araş. Gör. Güven Özkaya'ya çok teşekkür ederim. Yaşamımın pek çok noktasında olduğu gibi doktora eğitimim boyunca da sevgi ve desteği yanında sabrını ve bilimsel katkılarını esirgemeyen, her zaman yanımda olan sevgili eşim Dr.Şenay Şahin Koparan'a, desteklerini arkamda daima hissettiğim anneme ve babama, sevimliliği ile bu süreci kolaylaştıran canım, sevgili oğlum Mehmet Can'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bursa, Aralık, 2010

Ersin ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

TEZ ONAY SAYFASI

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Öğretmen Mesleki Yeterliği.....	2
1.1.1.1. Öğretmen Mesleki Yeterlik Modelleri	4
1.1.1.2. Türkiye’de Yapılan Öğretmen Mesleki Yeterlik Alan	
Çalışmaları	11
1.1.2. Özyönetimli Öğrenme	16
1.1.2.1. Özyönetimli Öğrenmenin Kuramsal Temelleri.....	18
1.1.2.1.1. Hümanizm.....	19
1.1.2.1.2. Davranışçı Yaklaşım.....	22
1.1.2.1.3. Eleştirel Yansıtma.....	22
1.1.2.1.4. Yapılandırmacılık	24
1.1.3. Özyeterlik Algısı	25
1.1.3.1. Öğretmen Özyeterlik Algısı	26
1.1.4. Öğretim Stili	28
1.1.4.1. Öğretim Stili Modelleri	29
1.1.4.1.1 Grasha’nın Öğretim Stili Modeli	31
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	35
1.3. Araştırma Problemi ve Alt Problemler.....	36
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	37
1.5. Araştırma Terimleri.....	38
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
2.1. Öğretmen Mesleki Yeterliği İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	39
2.2. Öğretmen Mesleki Yeterliği İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	41
2.3. Özyönetimli Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	48
2.4. Özyeterlik Algısı İle İlgili Yurtdışında Araştırmalar	52
2.5. Özyeterlik Algısı İle İlgili Ülkemizde Araştırmalar.....	54
2.6. Öğretim Stilleri İle İlgili Yurtdışında Araştırmalar.....	58
2.7. Öğretim Stilleri İle İlgili Ülkemizde Araştırmalar	64

3. YÖNTEM.....	66
3.1. Araştırma Modeli	66
3.2. Çalışma Grubu.....	66
3.3. Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.1. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	67
3.3.1.1. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÖYÖHÖ)'nin Özellikleri	68
3.3.1.2. ÖYÖHÖ'nin Dil Eşdeğerlik Çalışması.....	69
3.3.1.3. ÖYÖHÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	71
3.3.1.4. ÖYÖHÖ'nin Geçerlik Çalışması	72
3.3.1.5. ÖYÖHÖ'nin Güvenirlik Çalışması	75
3.3.2. Öğretmen Özyeterlik Algı Ölçeği (ÖÖAÖ)	78
3.3.2.1. Öğretmen Özyeterlik Algı Ölçeğinin Geçerlik Çalışması (ÖÖAÖ)	78
3.3.2.2. ÖÖAÖ'nin Güvenirlik Çalışması	80
3.3.3. Öğretim Stili Envanteri	82
3.3.3.1. Öğretim Stili Envanterinin Güvenirlik Çalışması (ÖSE)	83
3.3.4. Mesleki Yeterlik Formu	85
3.3.4.1. MYF'nin Güvenirlik Çalışması	86
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	87
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi.....	88
 4. BULGULAR	 91
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	91
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	92
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	93
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	93
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	94
4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	95
4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	96
4.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	97
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular	100
4.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	103
4.11. Onbirinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	105
 5. TARTIŞMA	 107
5.1. Alt Problemlere Yönelik Tartışma	
5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	112
5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	113
5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	115
5.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	117
5.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Tartışma	118
5.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Tartışma.....	119
5.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Tartışma.....	120
5.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Tartışma	122
5.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Tartışma.....	123
5.11. Onbirinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	125

6. SONUÇ.....	128
6.1. Sonuçlar.....	128
6.2. Öneriler.....	130
6.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	130
6.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	132
6.2.3. Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yanları.....	132
KAYNAKÇA.....	134
EKLER.....	156
Ek 1. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (52 Maddelik ÖYÖHÖ).....	156
Ek 2. Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği (24 Maddelik).....	158
Ek 3. Öğretim Stili Envanteri (40 Maddelik ÖSE) Grasha (1996).....	159
Ek 4. Öğretmen Mesleki Yeterlik Formu Öğretim (46 Maddelik MYF).....	162
ÖZGEÇMİŞ.....	163

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1.1. Öğretim Stillerine Ait Gruplar ve Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri	33
Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine ve Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	66
Tablo 3.2. ÖYÖHÖ'nin Boyutları ve Maddeler	68
Tablo 3.3. ÖYÖHÖ'nin İngilizce ve Türkçe Formu Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı	70
Tablo 3.4. Çalışma Grubunun Okullara, Cinsiyete ve Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	71
Tablo 3.5. Kırk Maddelik ÖHÖYÖ'nin Varimaks Döndürme Sonrası Faktör Değerleri	74
Tablo 3.6. Özgün ve Türkçeleştirilmiş ÖYÖHÖ'nin Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri	75
Tablo 3.7. Türkçeleştirilmiş ÖYÖHÖ'nin, Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata ve Madde-Toplam Korelasyon Değerleri	77
Tablo 3.8. Yirmidört Maddelik ÖÖAÖ'nin Varimaks Döndürme Sonrası Faktör Değerleri	79
Tablo 3.9. Özgün, Türkçeleştirilmiş ve araştırmada Kullanılan ÖÖAÖ'nin Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri	80
Tablo 3.10. ÖÖAÖ'nin Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata ve Madde-Toplam Korelasyon Değerleri	81
Tablo 3.11. Özgün, Türkçeleştirilmiş ve Bu araştırmada Kullanılan ÖSE'nin Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri	83
Tablo 3.12. Türkçeleştirilmiş ÖSE'nin Ortalama, Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri	85
Tablo 3.13. MYF'nin Üç Gözlemine Ait Ölçek Güvenirlik Değerleri	87
Tablo 4.1. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerine Göre Frekans % Dağılımları	91
Tablo 4.2. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	92
Tablo 4.3. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	93
Tablo 4.4. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Puanlarının, Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması	94
Tablo 4.5. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Puanlarının Özyeterlik Algılarına Göre Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması	95

Tablo 4.6.	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Puanlarının Uzman ve Otorite Öğretim Stili Tercihlerine Göre Mann Whitney U-Testi İle Karşılaştırılması	96
Tablo 4.7.	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Puanlarının Kişisel Model, Kolaylaştırıcı ve Temsilci Öğretim Stili Tercihlerine Göre Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması	97
Tablo 4.8.1.	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Mesleki Yeterlik Puanlarının, Uzman Öğretim Stili Tercihlerine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması	98
Tablo 4.8.2.	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Mesleki Yeterlik Puanlarının, Otorite Öğretim Stili Tercihlerine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması	99
Tablo 4.9.1.	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Mesleki Yeterlik Puanlarının, Kişisel Model Öğretim Stili Tercihlerine Göre Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması	101
Tablo 4.9.2.	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Mesleki Yeterlik Puanlarının, Kolaylaştırıcı Öğretim Stili Tercihlerine Göre Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması	102
Tablo 4.9.3.	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Mesleki Yeterlik Puanlarının, Temsilci Öğretim Stili Tercihlerine Göre Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması	103
Tablo 4.10.	Sınıf Öğretmenlerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Puanları, Özyeterlik Puanları, Öğretim Stili Tercih Puanları ve Mesleki Performans Puanlarına İlişkin Korelasyon ve “p” Değerleri	104
Tablo 4.11.	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin, Özyeterlik Algılarının ve Öğretim Stili Tercihlerinin, Mesleki Yeterlik Puanlarına Göre Regresyon Ağırlıkları, Standart Hatalar, Kritik Oranlar ve “p” Değerleri	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 1.1. Çekirdek Mesleki Yeterlik Modeli	5
Şekil 1.2. Avustralya Ulusal Birliği'nin Öğretmen Mesleki Yeterlikleri	7
Şekil 1.3. Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Komisyonu'nun Belirlediği Öğretmen Yetiştirme Ölçütleri	8
Şekil 1.4. PRO Model	20
Şekil 1.5. PRO Model Temelleri.....	21
Şekil 3.1. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Faktör Çizgi Grafiği.....	73

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PRO	: Kişisel Sorumluluk Yönetimi Modeli
ÖYÖHÖ	: Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği
ÖÖAÖ	: Öğretmen Özyeterlik Algı Ölçeği
ÖSE	: Öğretim Stilleri Envanteri
MYF	: Mesleki Yeterlik Formu
DP	: Dersi Planlama
MT	: Materyal Hazırlama
DDED	: Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme
ÖOD	: Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
BFÇ	: Bireysel Farklılıklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme
ZY	: Zaman Yönetimi

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar ve sınırlılıklar açıklanarak, ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünyada yaşanan teknolojik ve toplumsal gelişmelere paralel olarak bireylerin taşınmaları gereken nitelikler de değişmektedir. Eğitim kurumlarının bireylere istenen nitelikleri kazandırabilmeleri için de değişimi yakından takip etmeleri ve bu doğrultuda kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Eğitim kurumları yenilenen programlar çerçevesinde bireyleri yaşama hazırlamaktadır. Öğretmenler ise hazırlanan eğitim programları aracılığı ile öğrencilere yeni davranışlar kazandırmaktadır. Öğrencilere kazandırılması gereken davranışların niteliklerine bağlı olarak öğretmenler, sahip olmaları gereken mesleki bilgi ve becerileri geliştirmelidirler.

Öğretmenlik mesleği, eğitim ve öğretim etkinliklerini planlama, yürütme ve eğitim kurumlarının yönetim görevlerini üstlenmeyle ilgili özel bir uzmanlık alanıdır. Öğretmen, mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumluluklarının farkında olur ve bunları etkili olarak yerine getirirse mesleğinde daha yeterli olabilir. Öğretmenin sahip olması gereken mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının tümü, öğretmenin mesleki yeterliğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri uzun yıllar boyunca eğitim bilimleri alanında araştırma konusu olmuştur. Özellikle seksenli yıllardan itibaren Avrupa Birliği Ülkeleri öğretmen yeterlikleri üzerinde araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Ülkemizde de 1990'lı yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki yeterlikleri çalışmalarını başlatmıştır (TED, 2009).

MEB, 2000 yılından itibaren öğretmenlerin çağdaş mesleki yeterliklerini belirlemek üzere akademisyenler ve öğretmenlerle birlikte çalışmalar yapmıştır. Ayrıca Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'ne bağlı olarak YÖK, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire

Başkanlığı) tarafından Avrupa Birliği Ülkeleri'ndeki öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalar incelenerek ortak mesleki yeterlikler benimsenmiştir. Bu çalışmalar kapsamında öğretmenlerin genel mesleki yeterlik alanlarına ait alt yeterlik boyutları ve mesleki performans göstergeleri tespit edilmiştir. Son yıllarda ise yeni ilköğretim programına uyumlu olarak sınıf öğretmenlerine ait özel yeterlik alanları ve performans göstergeleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin performans göstergeleri incelendiğinde bu göstergelerin önceki yıllarda geliştirilen genel mesleki yeterliklere ait performans göstergelerinin sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. (MEB 2008)

Bu gelişmeler dikkate alındığında öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile ilgili beklentilerin giderek arttığı söylenebilir. Bu beklentiler doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek için çaba göstermeleri gerekmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörleri inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar; öğretmenin kişisel özelliklerinin (Ubuz ve Sarı,2009), mesleki değerlendirilme biçimlerinin (Andrejko,2000; Ovando,2001), mesleki dönütler almalarının, performanslarının ödüllendirilmesinin (Goldstein, 2003), yönetsel destek almalarının (Niederreiter, 2003), öğretim stili tercihlerinin (Grasha, 2002), özyeterlik algılarının (De Souza, 2008), ve özyönetime hazırbulunuşluk düzeylerinin (Hiemstra, 1994; Ross, 2002) mesleki yeterliklerini etkilediğini göstermektedir.

Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri üzerinde etkilerinin olduğu düşünülen öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1.1. Öğretmen Mesleki Yeterliği

Öğretmenlik, bir uzmanlık alanı olarak özel mesleki niteliklere sahip olmayı gerektirmektedir. Öğretmen, alanındaki bilimsel ve teknolojik değişimi takip ederek niteliklerini geliştirir ve etkili olarak kullanırsa mesleğinde daha yeterli olabilir.

Öğretmenin genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç alanda yeterli niteliklere sahip olması beklenir. Nitekim, Millî Eğitim Temel Kanunu'nda “öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik

formasyon bakımından aranacak nitelikler, Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edilir” ifadesi yer almıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu,1973,Madde 45). Bu kanunda belirtilen nitelikler öğretmenlerin mesleki yeterlik alanlarını belirlemek ve geliştirmek için zemin hazırlamıştır. Günümüzde de, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini daha ayrıntılı olarak belirlemek için, gerek ülkemizde gerekse Avrupa Birliği Ülkeleri’nde öğretmenlik mesleğinin standartları ve öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi yönünde ortak bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmaktadır (NZ,1999; NBPTS, 2002; MC, 2003; TDA, 2007; MEB, 2008; TC, 2009).

Öğretmen mesleki yeterliği, öğretmenin mesleğini etkili olarak yapabilmesi için sahip olması gereken nitelikleridir. Bu nitelikler, mesleği uygulamak için gereken bilgi, beceri ve tutumların tümünü içermektedir.

Alanyazında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin neler olması gerektiği hakkında yapılmış araştırmalara dayalı çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bunlardan bazılarına göre öğretmenlerin mesleki yeterlikleri; yeterli alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisine sahip olmak (Erden, 1998, 45), öğrenme ve öğretme süreçleri boyunca yeni teknolojileri kullanmak (Özer, 2005, 217; Gözütok, 2006, 42; Gözütok ve Karacaoğlu, 2007, 374), etkili iletişim stratejilerini kullanmak (Pantic ve Wubbels, 2010), öğrencilerine karşı açık görüşlü ve objektif olmak, bireysel farklılıkları dikkate almak, (Horozoğlu, 1998, 179-190; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, 207-237), öğrencilerinin problem çözme, yaratıcılık ve araştırma becerilerini geliştirmek (Şişman, 2002, 165, 166), öğrenci seviyelerine uygun etkinlikler planlamak, bireysel ve grup çalışmaları düzenlemek, sınıfı etkili bir biçimde organize ederek yönetmek, uygun materyalleri kullanmak (Thomas ve Kay, 1974, 160’dan aktaran Valli ve Renert- Arieve 2002, 203), öğrencilerini derse etkin olarak katmak (Erden, 2007, 154), öğretim sırasında farklı yöntem ve teknikleri kullanmak, öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal, devinışsel davranışlarını uygun araçlarla değerlendirmek (Çeliköz, 2000, 378), veli ve diğer ilgili kişilerle iş birliği yapmak (Seferoğlu, 2004, 18), okul yönetimine katılmak, örgüt yapısı içinde yer almak ve liderlik özelliklerini kullanmak (Darling-Hammond, 2000; Rockoff, 2003; Goe ve Stickler, 2008), biçiminde ifade edilmiştir.

Belirtilen mesleki yeterliklere ek olarak öğretmenler, öğrencilerinin zamanı verimli olarak kullanmaları için yönlendirmeler yapmalı ve bireysel özelliklerine uygun

olarak dersler dışında da etkinlikler düzenlemelidirler. Öğretmenler, öğrencilerine bilgiye ulaşma yöntemlerini sunarak öğrenmeyi öğrenmelerine yardımcı olmalıdırlar. Bununla birlikte, öğrencilerinin yaşamlarında karşılaştıkları problemler hakkında daha iyi analiz ve eleştiriler yapabilmeleri için çaba harcamalıdırlar (MEB, 2006).

Bu görüşler, öğretmenlerin mesleki yeterlik alanlarını da oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin yeterlik alanlarına uygun mesleki davranışları yerine getirip getiremediklerini ortaya koymak gerekmektedir. Bunun için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları daha ayrıntılı belirlenerek yeterlik seviyeleri tespit edilmelidir.

Öğretmenlerin performansları takip edilerek görev ve sorumluluklarını istenen seviyede yerine getirip getiremedikleri belirlenebilir. Böylece hangi mesleki yeterlik alanlarında eksiklikleri olduğu ortaya konabilir. Öğretmenlerin eksik bulunan mesleki yeterliklerinin bazıları hizmet içi eğitimle geliştirilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin günümüzde önem kazanan yaşam boyu öğrenme ilkelerini (Bologna Süreci, 2003) de dikkate alarak mesleki yeterliklerini geliştirmeleri önemli görülmektedir. Ayrıca yeterlik seviyelerinin belirlenmesiyle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin kalitesi hakkında da bilgi edinilebilir ve gerekli görülürse yeni düzenlemelere gidilebilir. Nitekim, alanyazında yer alan bazı araştırmalar, nitelikli öğretmen yetiştirme sürecinin, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Ball ve Cohen, 1999; Darling-Hammond, Wise ve Klein, 1999; World Bank, 2005).

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili dünyada geliştirilen modeller de, öğretmenlerin hem hizmet öncesi eğitimleri sırasında, hem de hizmet içi uygulamalarında hangi nitelik ve yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ilgili modellerin açıklamalarına yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

1.1.1.1. Öğretmen Mesleki Yeterlik Modelleri

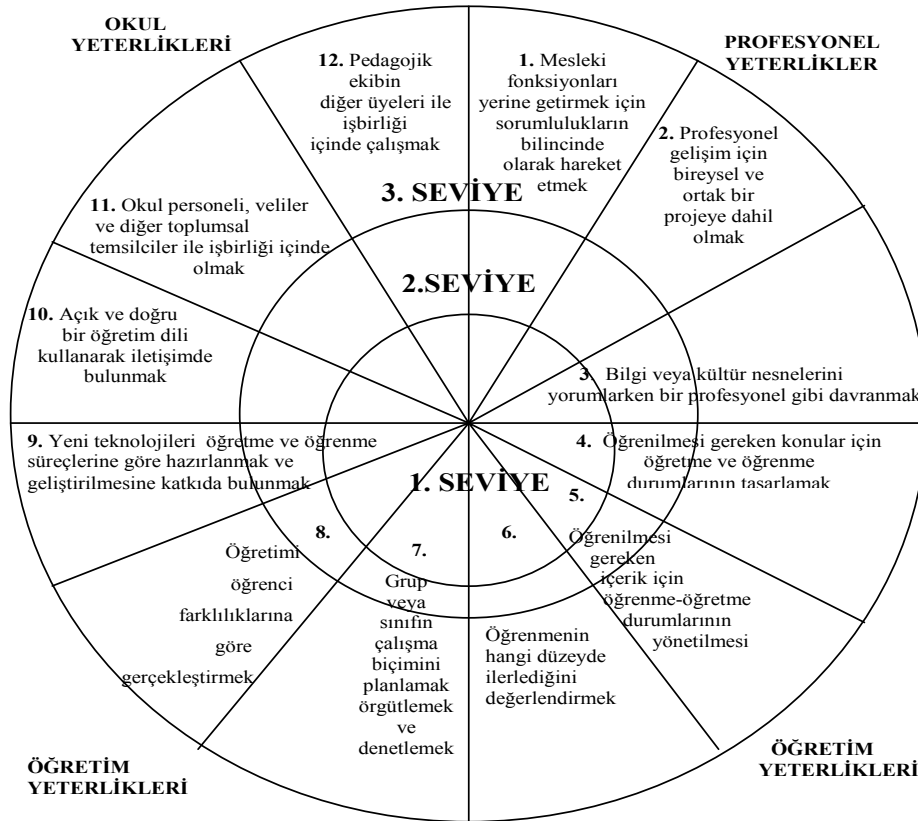
Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki bilgi, beceri ve tutumları bakımından dünyada evrensel ölçütler bulunmakla birlikte, her ülke için ortak standartlar bulunmamaktadır. Bununla birlikte, Avrupa Birliği ülkeleri son yıllarda öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi için nitelikli öğretmen eğitiminin

önemini aldıkları ortak kararlarla yayınlamışlardır. Bu kararda öğretmen eğitiminin niteliğinin önemi şu şekilde vurgulanmıştır:

“öğretmen eğitiminin niteliği, eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve öğrencilerin yalnızca bilgi yönünden gelişmelerinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde de doğrudan bir etkiye sahiptir” (EP, 2008: 2).

Mesleki yeterlikler belirlenirken her ülkenin sahip olduğu eğitim sisteminin vizyonu, eğitim felsefesi ve temel öğrenme-öğretme yaklaşımları göz önüne alınmaktadır. Bu nedenle her ülke kendi kültürel ve sosyal özelliklerine göre öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlik standartlarını belirlemekte ve uygulamaya koymaktadır (Şahin, 2004; Bellm, 2008).

Bu görüşler çerçevesinde Martinet ve Arkadaşları (2001, 47, 55) tarafından geliştirilen çekirdek mesleki yeterlik modeli, üç ana boyut içerisinde, üç farklı seviyeye göre on iki maddeden oluşan öğretmen mesleki yeterlik modellerinden birisidir. Buna göre her yeterliği tanımlayan ve açıklayan özellikler birbirini izlemekte ve interaktif bir uygulamayı gerektirmektedir. “Çekirdek MeslekiYeterlik” modeli Şekil 1.1’ deki gibidir;



Şekil 1.1. Çekirdek Mesleki Yeterlik Modeli (Martinet ve ark. (2001)’dan alındı)

Şekil 1.1’ deki modele göre, 1. seviye; öğretmenlerin mesleğe başlangıç eğitimini, 2. seviye; öğretmenlerin meslekteki uygulamalarını, 3. seviye ise; öğretmenlerin mesleki yöndeki profesyonel gelişimini açıklamaktadır.

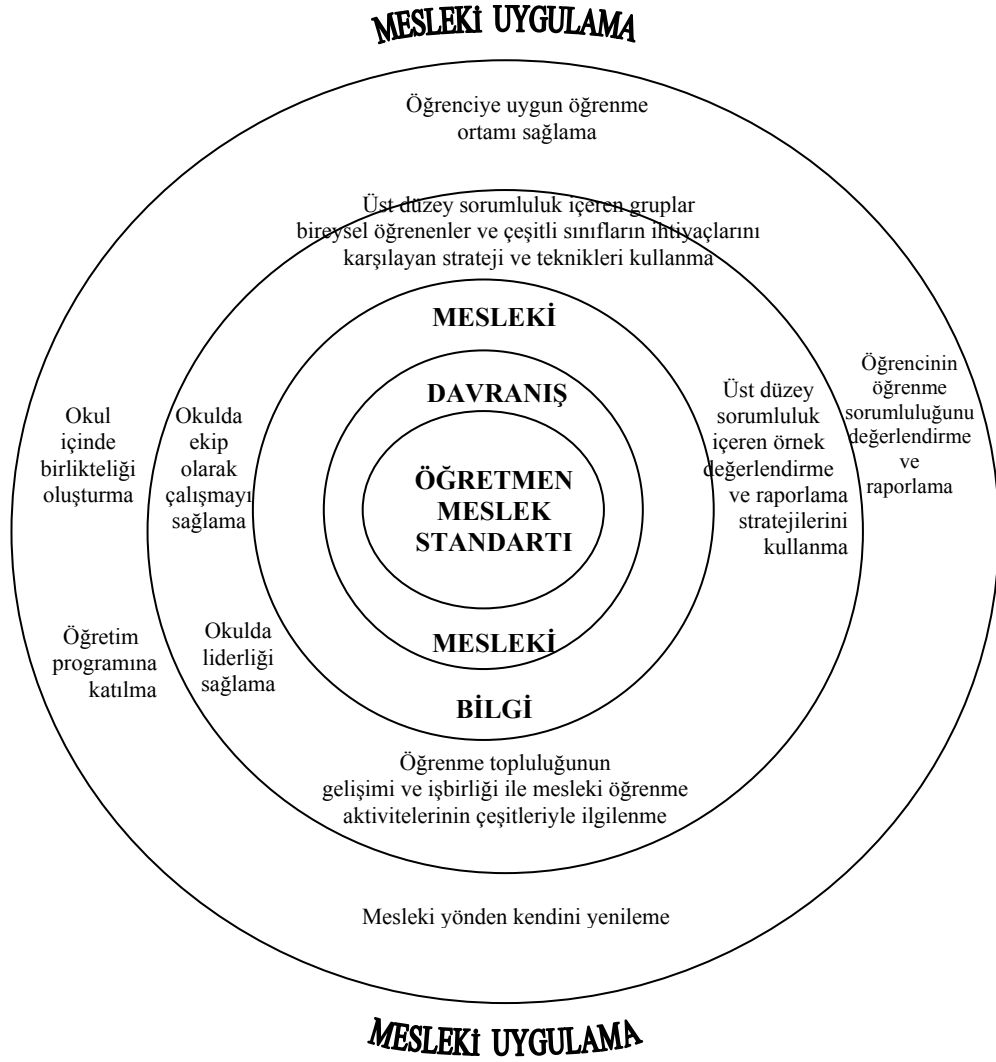
Bu modele göre öğretmenler, öncelikle profesyonel yeterlikler boyutunda mesleğin gerektirdiği görevleri yerine getirebilmek için sorumluluklarının bilincinde olmalıdırlar. Mesleki açıdan profesyonelliklerini geliştirebilmek için bireysel veya grup projeleri içerisinde yer almalıdırlar. Bilgi ve becerileri yorumlarken bir profesyonel gibi davranmalıdırlar.

Öğretmenler bu aşamadan sonra, öğretim yeterlikleri boyutunda, öğrenilmesi gereken konular için öğrencilerine uygun öğrenme ve öğretme durumlarını tasarlamalı ve bunları yönetmelidirler. Bu süreç boyunca öğrencilerinin öğrenme düzeylerini takip etmeli ve değerlendirmelidirler. Sınıf içerisinde, küçük gruplarla veya sınıfın tamamıyla nasıl çalışılabileceğini planlamalı, organize etmeli ve denetlemelidirler. Bunun ardından öğretmenler, öğretim sürecini öğrencilerdeki bireysel farklılıklara göre düzenlemeli, yeni teknolojilerin öğrenme ve öğretme sürecine uygun biçimde hazırlanmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunmalıdırlar. Öğrenme ve öğretme süreçleri boyunca açık ve anlaşılır bir dil kullanarak öğrencileri ile etkili bir iletişimde bulunmalıdırlar.

Öğretmenlerin okul yeterlikleri boyutunda ise, okul personeli, veliler ve diğer toplum temsilcileriyle işbirliği içerisinde bulunmaları ve diğer pedagojik ekip üyeleri ile birlikte ortak kararlara katılmaları gerekmektedir.

Açıklanan modele ait öğretmen yeterliklerin seviyeleri dikkate alındığında, profesyonel seviyeye gelen öğretmenlerden, öğrenme ve öğretme süreçleri boyunca öğrenen merkezli etkinlikler yapmalarının beklendiği görülmektedir.

Avusturalya Ulusal Eğitim Birliği (2004)’nin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini, mesleki uygulamaları bakımından ele alan ve ilişkilerini gösteren diğer bir model ise Şekil 1.2’de özetlenmektedir;



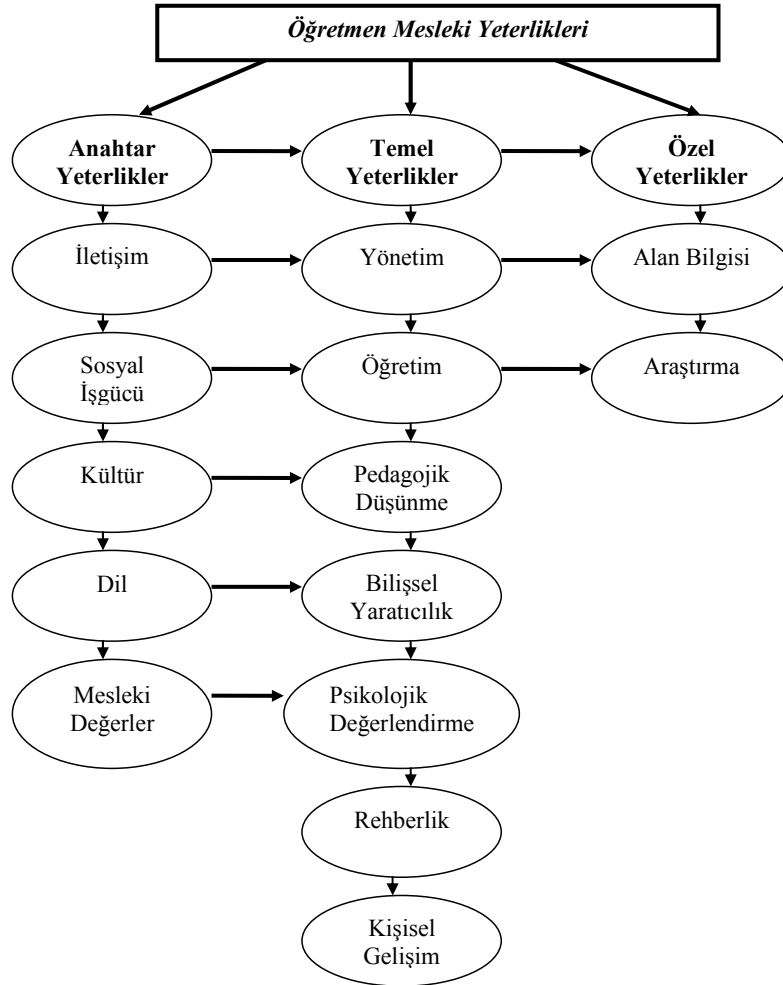
Şekil 1.2. Avustralya Ulusal Birliği'nin Öğretmen Mesleki Yeterlikleri

(Competency Framework For Teachers (2004)'den alındı)

Şekil 1.2'deki modele göre, öğretmenlerin mesleki uygulama boyutu içerisinde, önce öğrencilerine uygun bir öğrenme ortamı sağlamaları, ardından üst düzey sorumluluklar vererek öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak strateji ve teknikleri kullanmaları gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunu değerlendirmeli ve raporlanmalıdırlar. Bunun için öğrenci seviyelerine uygun değerlendirme ve raporlama stratejileri kullanılmalıdırlar. Öğretmenler, mesleki yönden kendilerini yenileme sürecinde, bir yandan öğrencilerinin gelişimini sağlarken, diğer yandan da mesleki yönde işbirliği ile öğrenme aktivitelerini çeşitlendirmelidirler. Ayrıca öğretim programına aktif

katılmalı ve okulda liderliği de üstlenmelidirler. Bunun için, okul içerisinde işbirliği oluşturmalı ve ekip içinde yer almalıdırlar.

Yukarıdaki yeterlik modellerine benzer biçimde farklı Avrupa ülkelerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirleyen “Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Komisyonu (2004)”nın öğretmenlerin mesleki yeterlik ölçütleri, Şekil 1.3’de yer alan modele göre şöyle gösterilmiştir;



Şekil 1.3. Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Komisyonu’nun Belirlediği Öğretmen Yetiştirme Ölçütleri

(Education and Trainnig 2010 Work Programme (2004)’den alındı).

Şekil 1.3’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, anahtar, temel ve özel yeterlikler başlıkları altında ele alınmıştır. Buna göre öğretmenlerin sahip olmaları gereken anahtar yeterlikler; iletişim, sosyal işgücü, kültür, dil ve mesleki değerlerdir. Temel yeterlikleri; yönetme, öğretme, pedagojik düşünme, bilişsel yaratıcılık, psikolojik değerlendirme, rehberlik ve kişisel gelişim özellikleriyken,

özel yeterlikleri ise, alan bilgisi ve araştırma yapmadır. Bu ölçütler ayrıca yeterliklere ait tüm öğelerin birbirleriyle olan yatay ilişkilerini göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin temel yeterlikleri boyutlarında yer alan yönetme yeterliği, hem iletişim yeterliği, hem öğretim yeterliği ile ilişkili olup, aynı zamanda alan bilgisi yeterliği ile de bağlantılıdır. Böylece her bir mesleki yeterlik boyutunda yer alan becerilerin birbiriyle ilişkili olduklarını açıklanmaktadır. Ölçütlere göre öğretmenlerin sahip olmaları gereken diğer mesleki bilgi ve becerileri ise şunlardır;

- Farklı ülkelerin ulusal özelliklerine ait gereken koşulları ve eğitim sistemlerinin tarihini bilme,
- Çok kültürlülük kapsamında farklı kültürleri kabul etme, heterojen gruplarla çalışma ve öğrencilerindeki farklılıkları kabul ederek fırsat eşitliği verme,
- Birden fazla dil bilme ve yabancı çevrelerde hayatının bir kısmını geçirerek farklı ülkelerde ders verebilecek bir durumda olma,
- Farklı ülkelerde değişim programlarında yer alarak, insan hakları, demokrasi, özgürlük gibi değerleri kabul etme ve öğrencilerine de hareketlilik sağlama.

Yukarıdaki yeterlikler dikkate alındığında, öğretmenlerin sadece bir ülkeye özgü kültürel değerlerle ilgili mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları yeterli görülmemektedir. Öğretmenlerden küresel değerleri benimseyerek farklı ülkelerin kültürlerine uyum göstermeleri beklenmektedir. Avrupa Birliği uyum sürecindeki ülkemizde de, öğretmenlerden benzer anlayışta mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmalarının beklendiği söylenebilir.

Açıklanan farklı modeller incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bakımından bazı ortak görüşlerde birleştikleri belirlenmiştir. Bu ortak görüşlere göre öğretmen yeterliklerinden bazıları; okulda liderlik özelliklerini sürdürme, meslektaşları ile olan ilişkileri ve birlikteliklerini düzenleme, farklı strateji yöntem ve teknikleri kullanarak uygun öğrenme ve öğretme süreçlerini yönetme, öğrencilerindeki bireysel farklılıkları dikkate alarak değerlendirmelerde bulunma ve öğrencilerine uygun içerik düzenlemeleri yapma, sosyal çevre ile olan ilişkilerini yönetme ve yönlendirme becerileri olarak belirlenmiştir.

Farklı ülkelerde yapılan öğretmenlerin mesleki yeterlik alanlarını geliştirici çalışmalar dikkate alındığında ise, İngiltere'deki CATE (Öğretmen Eğitimi

Akreditasyon Konseyi)'nin standartlarına göre öğretmenlerin mesleki yeterlik alanları şu öğelerden oluşmaktadır (Moore, 1996, 202);

- Program alan bilgisi,
- Öğrenme içeriğini belirleme,
- Öğrenci öğrenmelerini planlama,
- Öğrenci öğrenmelerini ölçme ve değerlendirme,
- Kendi öğretimini değerlendirme,
- Mesleki ilişkiler,

Shulman (1987'den aktaran Shallcross ve Spink, 2002, 1296) ise, öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki yeterlik alanlarını şu boyutlarda toplamıştır;

- İçerik bilgisi
- Yönetim ve organizasyon bilgisi
- Program bilgisi,
- Bireysel gelişim teorileri,
- Eğitsel etkinlikler bilgisi,
- Eğitsel amaçlarının, değerlerinin ve sonuçlarının tarihsel ve felsefi temelleri bilgisi.

Lunenberg (2002) de ilerleyen yıllarda altı temel yeterlik alanı ortaya koymuştur. Bu yeterlik alanları şunlardır;

- İçerik yeterlikleri,
- Pedagojik yeterlikler,
- Organizasyon yeterlikleri,
- İletişim yeterlikleri,
- Öğrenme ve öğretme yeterlikleri,
- Özel yeterlikler (problem merkezli program yeterlikleri ve bilgisayar kullanabilme yeterlikleri).

Belirtilen mesleki yeterlik alanlarına ait ortak görüşler dikkate alındığında; öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlik alanlarının daha çok, içerik bilgisi, program bilgisi ve öğrenme öğretme süreçlerini uygulama olarak belirlendiği görülmektedir. Ülkemizde de son yıllarda MEB tarafından geliştirilmekte olan öğretmen yeterlik alanlarının bu yeterlik alanları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Yapılan açıklamalar dikkate alındığında öğretmen mesleki yeterlik alanlarının öğrenen merkezli bir yapılanma içerisinde olduğu görülmektedir. Nitekim, TED (2009,2)'e göre, öğretmenlerin mesleklerinde alan bilgisine sahip olmalarından çok, bu bilgileri öğrenme ve öğretme sürecine nasıl katacaklarını ve öğrencileriyle nasıl uygulayacaklarını bilmelerinin, mesleki yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye yol açtığı belirlenmiştir. Ayrıca, bazı araştırmacılar da öğretmenlerin mesleki yeterliklerinde gelişme gösterebilmeleri için öğrenme ve öğretme süreçlerinde gösterdikleri performanslarının izlenmesini ve değerlendirilmesini gerekli bulmuşlardır. (Jones ve Jonson, 1998; Smith, 2000; Danielson ve McGreal, 2000; Ovando, 2001; Lee, Lam ve Yung Li, 2003).

Bu görüşlere paralel olarak ülkemizde de son yıllarda uygulamaya konan yeni programlar çerçevesinde öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve yeterlik alanlarının da yeniden gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. MEB tarafından öğretmen yeterlik alanları konusunda yapılan çalışmaların farklı ülkelere ait çalışmalarla örtüşmesi nedeniyle açıklanmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

1.1.1.2. Türkiye’de Yapılan Öğretmen Mesleki Yeterlik Alan Çalışmaları

Millî Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği Ülkeleri’nde yapılan öğretmen yeterlik çalışmalarına paralel olarak ülkemizde öğretmenlerin mesleki yeterlik alanlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi hakkında üniversitelerle birlikte çalışmalar yapmıştır.

MEB’in öğretmen mesleki yeterlikleri ile ilgili olarak 1990’lı yıllardan günümüze kadar yaptığı çalışmalarında “öğretmen yeterlikleri” kavramı kullanılmasına karşılık uluslararası çalışmalarda “öğretmen standartları” kavramı kullanılmıştır. Uluslararası alanda, öğretmen yeterlikleri kavramının kullanılması eleştirilmiş, yeterlik kavramının öğretmenin işini yapay olarak parçalara ayırdığı, teknik bir düzeye indirgediği ve bütünlüğünden uzaklaştırdığı vurgulanmıştır (TED, 2009, 4). Bu eleştirilerin sonucu olarak Avustralya, ABD ve İngiltere gibi pek çok ülkede

öğretmen yeterlikleri yerine “öğretmen standartları” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Ülkemizde 2000 yılından itibaren yapılan öğretmen mesleki yeterlik çalışmaları kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından belirlenen, Çağdaş Öğretmen Profili’ne göre öğretmen yeterlikleri şöyle sıralanmıştır;

- Günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek bilgi teknolojisini kullanabilme,
- Branşına özgü konu alanına hâkim olarak ders etkinliklerini planlayabilme,
- Derse uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme ve öğrenme ortamını öğrencilerinin özelliklerine uygun hale getirebilme,
- Öğrencilerini iyi tanıyarak sağlıklı iletişim kurabilme ve öğrencilerin tümünü derse aktif olarak katabilme,
- Mesleği ile ilgili sorumluluklarının bilgi toplumu içindeki yerini ve öneminin farkında olma ve mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri bilme (MEB; 2001, 21).

İlerleyen yıllarda yürütülen mesleki yeterlik çalışmaları ile MEB, “Eğitme-Öğretme Yeterlikleri”, “Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” ana başlıklarından oluşan öğretmen mesleki yeterlik alanları saptamıştır. Bu yeterlik alanlarından “Eğitme ve Öğretme Yeterlikleri” alt yeterliği 14 alt bölüm ve 206 yeterlik maddesinden oluşmaktadır (MEB, 2002).

Bu çalışmaların ardından Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü bünyesinde çalışan komisyonlarca 2004 yılında yeni bir “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Taslağı” geliştirilmiştir. Bu çalışma ile mesleki yeterlik alanları daha da geliştirilmiştir. Taslağa ait ana yeterlik alanları ise şöyle açıklanmıştır;

1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim,
2. Öğrenciyi Tanıma,
3. Öğrenme ve Öğretme Süreci,
4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
5. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

6. Program ve İçerik Bilgisi (MEB, 2004, 16).

Yukarıda belirtilen ana yeterlik alanlarına ait 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi oluşturulmuştur. Bu yeterlikler daha sonra oluşturulan öğretmenler komisyonunca değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre ana yeterlik alanları aynen benimsenmiş, bazı maddeler elenerek alt yeterlik alanları 31'e, performans göstergeleri de 221'e düşürülmüştür.

Bu çalışmaların ardından MEB bünyesinde "Temel Eğitime Destek Projesi" kapsamında yeni komisyonlar oluşturulmuştur. Bu komisyonlar tarafından daha önce belirlenen 6 ana genel mesleki yeterlikler tekrar gözden geçirilerek 32 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi tespit edilmiştir. Bu ana yeterliklerden "öğrenme ve öğretme süreci"nin alt yeterlikleri ise şunlardır (MEB, 2006, 12);

1. Dersi planlama,
2. Materyal hazırlama,
3. Öğrenme ortamı düzenleme,
4. Ders dışı etkinlikler düzenleme,
5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme,
6. Zaman Yönetimi,
7. Davranış Yönetimi,

Bu çalışmalar temel alınarak son yıllarda ise ilköğretim sınıf öğretmenlerine özgü özel alan yeterlikleri geliştirilmiştir. Bunlar 8 ana yeterlik alanı, 39 alt yeterlik alanı ve bunlara bağlı olarak her yeterliğe ait olarak A1, A2, A3 biçiminde sınıflandırılmış 214 performans göstergelerinden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ise şu başlıklardan oluşmaktadır;

1. Öğrenme ve Öğretme Ortamı ve Gelişim,
2. İzleme ve Değerlendirme,
3. Bireysel ve Mesleki Gelişim-Toplum İle İlişkiler
4. Sanat ve Estetik
5. Dil Becerilerini Geliştirme
6. Bilimsel ve Teknolojik Gelişim

7. Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme

8. Beden Eğitimi ve Güvenlik (MEB, 2008, 154,171).

MEB tarafından yapılan mesleki yeterlik çalışmaları dikkate alındığında, her geçen dönemde öğretmenlerin mesleki yeterlik alanlarının geliştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte performans göstergelerinin sayısında da bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu gelişmeler öğretmenlerin mesleki yeterlik ölçütlerini de farklılaştırmaktadır. Gelişmeler izlendiğinde, ülkemizde belirlenen öğretmen yeterlik alanlarının özellikle Avrupa Birliği Ülkeleri'ne ait yeterlik modelleri ile benzerlikler gösterdiği görülmektedir.

Avrupa Birliğine uyum çerçevesinde ülkemiz, 2001 yılından itibaren Bologna sürecine dâhil olmuş ve 2004 yılında Lizbon Tanıma Sözleşmesini imzalamıştır. Bu gelişmeler ışığında YÖK tarafından “Yükseköğretimde Ulusal Yeterlikler Çerçevesi” taslağı hazırlanmıştır (YÖK, 2009). Bu taslak, Avrupa Yükseköğretim Sistemine ait “Avrupa Yeterlikler Çerçeveleri” kapsamında yükseköğretimdeki öğretmen yetiştirme eğitimini ve öğretmen mesleki yeterliklerini ilgilendiren bir nitelik taşımaktadır. Bu süreç boyunca ülkemizde MEB (2006) tarafından yapılan öğretmen mesleki yeterlik çalışmaları ile uluslararası uygulama örneklerine dayalı olarak TED (2009, 8) tarafından ortaya konan mesleki yeterlik raporuna göre, öğretmenlerin genel mesleki yeterlik alanları ve bu alanlara ait performans göstergeleri ise şunlardır;

- ***Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi;***

Bu mesleki yeterlik alanında öğretmenlerden beklenen derslerinin içeriği ile teknolojiyi bütünleştirmeleridir. Bunu yapabilmeleri için öğretmenlerin öğretim programını çok iyi bilmeleri, öğrencilerini iyi tanımaları ve alanlarındaki gelişmeleri de yakından takip etmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler derslerine ait öğretim materyallerini çevrede bulunan tüm olanaklardan yararlanarak hazırlamalıdır.

- ***Öğretimi Planlama ve Uygulama***

Öğretimi planlama ve uygulama mesleki yeterlik alanında öğretmenlerden beklenen sahip oldukları alan bilgilerini etkili bir tasarım yaparak uygulamalarıdır. Öğretmenlerin tasarımı yaparken konuların ardışıklığını, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmaları da gerekmektedir.

Ayrıca öğretmenler tasarımlarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya, öğrencilerinin aktif katılımlarını sağlamaya ve öğrencilerinin motivasyonlarını da koruyacak uygulamalar yapmaya önem vermelidirler.

- ***Bireysel ve Mesleki Gelişimi Planlama ve Gerçekleştirme***

Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme mesleki yeterlik alanında öğretmenlerden beklenen, yaptıkları uygulamaları sürekli olarak gözden geçirmeleridir. Öğretmenlerin kullandığı planlar bunu gerçekleştirmek için en önemli araçlardandır. Ayrıca öğretmenlerin deneyimleri üzerinde düşünceleri, esnek planlar hazırlamaları ve zamanı giderek daha iyi kullanmaları da gerekmektedir.

- ***Değerlendirme ve İzleme***

Değerlendirme ve izleme yapma mesleki yeterlik alanında öğretmenlerden beklenen değerlendirme stratejilerini bilmeleri ve yeni ölçme-değerlendirme tekniklerini uygulayabilmeleridir. Ayrıca öğretmenlerin meslektaşları, veliler ve yakın çevrede yer alan kurumlar ile de iletişim içerisinde olarak öğrencilerinin öğrenmelerine ve gelişimlerine katkıda bulunmaları da gerekmektedir.

- ***Mesleki Görevleri ve İşiyile İlgili Mevzuatı Bilme ve Anlama***

Bu yeterlik alanında öğretmenlerden beklenen işiyile ilgili mevzuatı bilmesi ve bu mevzuata uygun olarak meslektaşları, veliler ve diğer okul çalışanları ile uyumlu bir biçimde çalışmasıdır.

Açıklanan mesleki yeterliklerin ve performans göstergelerinin öğrenen merkezli anlayışa sahip mesleki yeterlik modelleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ülkemizde de öğrenen merkezli eğitim programlarının uygulanmasına son yıllarda daha fazla ağırlık verilmiştir. Bu programlar öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışında katılacakları etkinliklerin özelliklerini de farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin bu etkinlikleri daha verimli biçimde sürdürebilmeleri için, mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini istenen biçimde geliştirebilmeleri, özyönetimli öğrenme düzeylerine bağlı olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterliklerini ne şekilde etkilediğini ortaya koymak önemlidir.

1.1.2. Özyönetimli Öğrenme

Eğitim psikolojisi alanında son yıllarda yapılan araştırmalar sayesinde bireylerin kendi bilişsel süreçlerini düzenlenmeleri hakkında çeşitli öğrenme modelleri geliştirilmiştir. Bilişsel kuramlara dayanan bu modellere göre öğrenme, bireyin zihinsel koşulları ile çevreden gelen uyaranları ve sembolleri algılayış biçimiyle gerçekleşmektedir (Reynolds ve Miller, 2003, 3).

Bilişsel öğrenme kuramları, bireylerin öğrenme sorumluluğunu üstlenerek öğrenme sürecine aktif katılmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bireyler öğrenme sürecine aktif katılırken bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerini de kullanmaktadırlar. Bu becerileri etkili kullanabilmeleri için bireylere kendi kendilerinin nasıl öğretmeni olabilecekleri hakkında rehberlik yapılmalıdır. Bu rehberlik sayesinde bireyler öğrenme hedeflerini belirleyebilir ve bunları yerine getirmek için motivasyonlarını da koruyabilirler (Torrano ve Torres, 2004, 26). Böylece bireylerin öğrenme sürecinde özyönetimi etkili olarak sürdürmelerine de imkân verilebilir.

Özyönetimli öğrenme, bireylerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için kendilerine uygun strateji ve yöntemler seçebildiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç, bireylerin yaşamları boyunca devam etmektedir (Hollis, 1991,46). Ayrıca bireyler, öğrenme başarılarını nasıl ölçebileceklerine de bu süreçte kendileri karar verebilmektedirler. Bireyler bağımsız ve esnek bir öğrenme çevresinde yer aldıklarında özyönetimli öğrenmeyi daha etkili olarak gerçekleştirebilirler.

Özyönetimli öğrenme sürecinde bireylere bağımsız bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri için destek verilmesi gerekir (Gibbons 2005, 2). Öğretmen merkezli bir çevre, öğretmene bağımlılığı, dışa bağımlı ödül ve ceza anlayışını öne çıkarmaktadır. Özyönetimli öğrenme çevresi ise bireyin içsel merakına dayalı bir problem çözme anlayışını ve yaratıcı bir öğrenme ortamını oluşturmayı gerektirmektedir (Knowles, 1975'den aktaran Hiemstra, 1994).

Bireylerin özyönetimli öğrenmeyi daha etkili olarak sürdürebilmeleri için kişisel özelliklerini (tavır, inanç, değerler, yetkinlikler v.b.) de iyi tanımaları gerekmektedir (Guglielmino, 1977). Bireyler bu özelliklerini dikkate alarak öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmeli, becerilerini fark etmeli ve bunları nasıl geliştirebileceklerini de belirlemelidirler.

Morrow (1993'den aktaran Mardziah, 2001, 2) özyönetimli öğrenen bireylerin sahip oldukları bazı özellikleri; sürekli olarak yeni şeyler denemeye çalışmak, zorlayıcı problemleri çözmeye uğraşmak, değişimi kontrol etme eğiliminde olmak ve eğlenerek öğrenmeye meraklı olmak biçiminde ifade etmiştir. Bireylerin belirtilen özelliklere sahip olabilmeleri için özyönetimli öğrenmeye kendilerini ne kadar hazır hissettiklerini tespit etmeleri faydalı olabilir.

Kelly ve Boyer (2005, 13, 14) ise özyönetimli öğrenme sürecini yaşam boyu devam eden sosyal bir sistem olarak ele almışlardır. Bu sisteme göre, öz yönetimli öğrenme, girdiler, süreçler, çıktılar ve dönütlerden oluşan döngüsel bir düzendir. Bu sistemin girdi öğelerini; kişisel ilgiler, bireysel öğrenme biçimleri, teknolojik deneyimler, içerik bilgisi ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi oluşturmaktadır. Sistemin süreç öğelerini; yürütücü biliş stratejilerini kullanma, etkileşimde bulunma ve katılım düzeylerini belirleme, özyönetimli öğrenme süreci, otantik öğrenme süreci, yansıtma ve sürekli dönüt meydana getirmektedir. Sistemin çıktı öğelerini ise öğrenme ürünlerinin özellikleri, değerlendirme biçimleri, öğrenmenin etkililik düzeyi ve bilgiyi yaşama transfer edebilme düzeyleri oluşturmaktadır. Bu sistemin özellikleri dikkate alındığında, bireylerin özyönetimli öğrenmeyi meslek yaşamlarında da sürdürebildikleri anlaşılmaktadır. Bireyler özyönetimleri sayesinde hangi mesleki alanlarda eksiklikleri olduğunu belirleyebilirler. Eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenebilirler ve kendilerini geliştirerek alanlarında daha yeterli olabilirler.

Öğretmenler de mesleki yeterliklerini geliştirmek için özyönetimli öğrenme sürecinin ilkelerinden faydalanabilirler. Son yıllarda yapılan araştırma sonuçları da öğretmenlerin özyönetimli öğrenme sürecinden yararlanmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Carter, 2004, 6).

Bireylerin özyönetimli öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için öncelikle buna hazır olmaları gerekir. Ross (2002, 4)'a göre özyönetim hazırbulunuşluk düzeyi daha yüksek olan öğretmenler, öğrenmeye yönelik hedeflerini, yapacağı etkinliklerini ve ulaşacağı kaynaklarını daha etkili bir biçimde seçebilmekte; karşılaştıkları problemler için kolay çözümler üretebilmektedirler. Hwang Young ve Gorrell (2001, 2, 4) bu görüşleri destekler nitelikte, özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu yüksek olan öğretmenlerin, mesleki yeterlikleri hakkındaki eksikliklerini daha iyi tespit

edebildiklerini, mesleklerinde karşılaştıkları sorunlara karşı daha uygun önlemler alabildiklerini ve motivasyonlarını sürdürebildiklerini belirtmişlerdir.

Özetle, özyönetimli öğrenmeyi sürdüren öğretmenlerin mesleklerinde daha yeterli oldukları söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirebilmeleri için özyönetimli öğrenmeye kendilerini ne kadar hazır bulduklarını belirlemek gerekmektedir.

1.1.2.1. Özyönetimli Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

Özyönetimli öğrenmenin, klasik antik çağa kadar dayandığı yönünde alanyazında bazı görüşler bulunmaktadır. Bu öğrenme biçimi önce Sokrat, Platon ve Aristo gibi Yunan filozoflarını ve ilerleyen tarih boyunca da Sezar, Erasmus, Dekart gibi önemli kişileri etkilemiştir. Long'a (1983) göre özyönetim, Amerikan kolonilerindeki yetişkin öğrenme süreçlerinde de kullanılmıştır. 1840'lı yıllarda Craik, bazı insanların bireysel öğrenme çabaları içinde yer aldıklarını yazılarında belirtmiştir. İlerleyen yıllarda ise Smiles (1859), yayımladığı “Bireysel-Yardım (Self Help)” adlı eserinde kişisel gelişimin değerini açıklamıştır. Bu dönemdeki incelemeler ile özyönetimli öğrenmenin bireysel temelleri ortaya çıkmıştır.

Özyönetime dayalı öğrenme içeriğinin ilk kez tartışılması ve bu konuya ilk kez eğitim literatüründe yer verilmesi 1926'lara kadar uzanmaktadır. Bu yıllarda Lindeman (1926) yetişkinlerin ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde deneyimleriyle öğrenmeye motive olduklarında gerçek öğrenmeyi sağlayabileceklerini açıklamıştır.

İlerleyen yıllarda, bireylerin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleri, bireysel öğrenme biçimleri, bireysel öğrenmeyi gerçekleştirmedeki çevresel özellikler ve faktörler üzerinde araştırmalar yapılmıştır (Houle, 1966; Tough, 1971; Knowles, 1975' den aktaran Hiemstra ve Brockett, 1994, 2, 4). Bu araştırmalar çerçevesinde Guglielmino (1977) tarafından özyönetimli öğrenme türlerinin özelliklerini ve özyönetimli öğrenme için hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyen bir ölçek geliştirmiştir.

İzleyen yıllarda, özyönetimli öğrenmenin özellikleri ve bireyler üzerindeki etkileri, meslek yaşamında bireysel öğrenme uygulamalarının önemi ve özyönetime dayalı kişilik özelliklerinin belirlenmesi konularında da araştırmalar yapılmıştır (Gibbons ve arkadaşları,1980; Spear ve Mocker, 1984; Oddi, 1986'dan aktaran Hiemstra, 1987, 237; 1994, 5, 6). Antik dönemden beri varlığı kabul edilen bireyin kendi kendine öğrenebilme yetisi, Hümanizm (İnsancıl Yaklaşım), Kişisel Sorumluluğu

Yönlendirme Modeli, Davranışçı Yaklaşım, Eleştirel Yansıtma (Critical Reflect) Teorisi ve Yapılandırmacı Yaklaşım gibi model, teori ve yaklaşımlarda farklı biçimlerde ele alınıp açıklanmıştır (Ross, 2002, 10).

1.1.2.1.1. Hümanizm

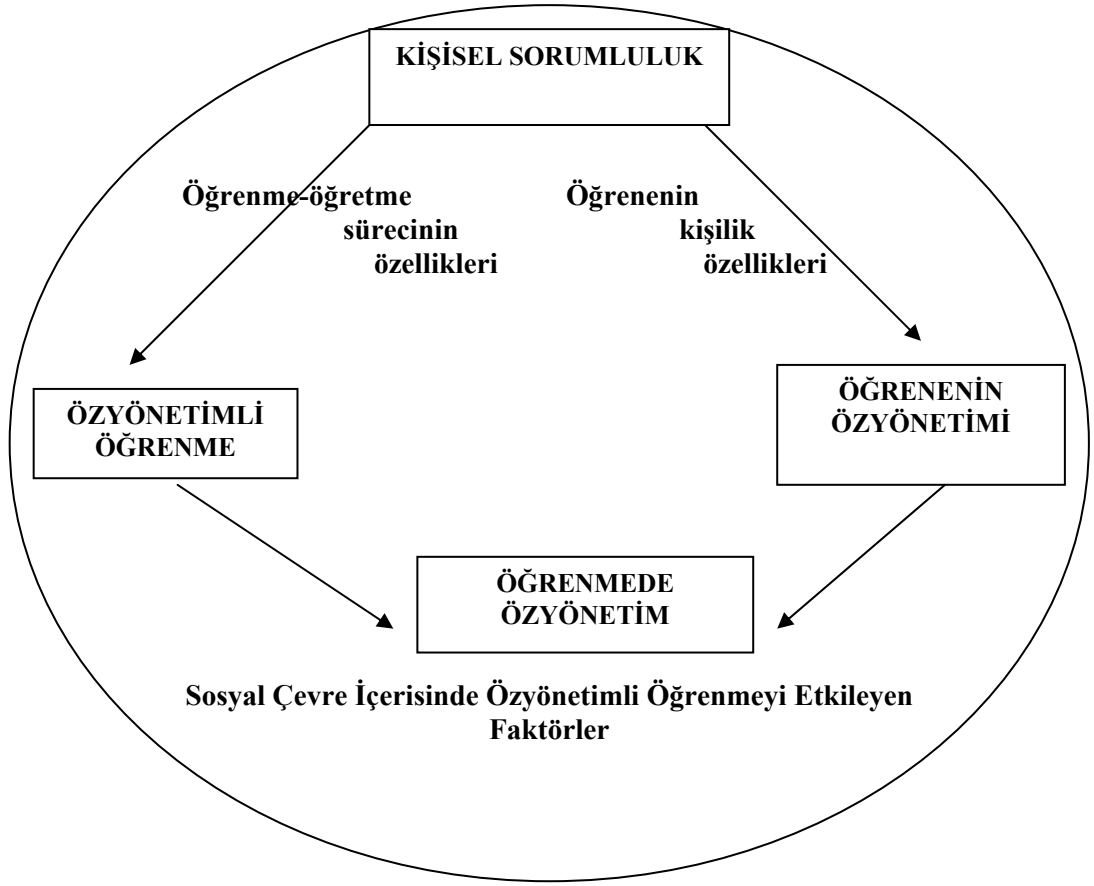
Özyönetimli öğrenmeyi en iyi açıklayan yaklaşımlardan biri hümanizmdir. Çünkü hümanistler, özyönetimli öğrenme sürecinde olduğu gibi, öğrenenlerin kendilerini gerçekleştirme sürecinde de zorlandığına inanmaktadırlar. Kendini gerçekleştirme sürecinde, özyönetimli öğrenme becerisi temel bir özelliktir. Ross (2002, 11)’a göre, yaşama hümanistik bakış açısı ile yaklaşmak her yönden özyönetimi içermektedir.

Bu yaklaşıma göre her insan değerlidir ve belli bir toplum düzeninin ya da iş örgütünün aracı haline getirilmemelidir. İnsan kendisinden, davranışlarından, oluşturacağı kimliğinden kendisi sorumludur. Hayatı kendisi için yaşamaya değer ve anlamlı bir hale getirmek kişinin kendisine düşer (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Böyle bir çevrede, bireylerin önce kendi davranışları, ilgileri ve kapasiteleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Bu konuda bireylere en uygun yönlendirmeyi öğretmenler yapabilir.

Hümanist bir çevrede bulunan öğretmenlerin öncelikli görevi, öğrenenin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak olmalıdır. Bununla birlikte öğrenenlerin kişisel deneyimlerini ve değerlerini kullanmasını da sağlamalıdır. Ayrıca, öğrenenlerin kendilerini gerçekleştirme ve yaratıcılık yeteneklerini de geliştirmeye çalışmalıdır (Atkinson ve arkadaşları, 2005).

Hümanist kurama ait modeller, öğrenenlerde özyönetimi geliştirmek için öğrenme ve öğretme sürecinde, onlara daha fazla sorumluluk verilmesi gerektiğini öne sürmektedirler. Bu modellerden birisi olan “Kişisel Sorumluluk Yönetimi Modeli (PRO)”, öğrenenin kişilik özellikleri ile özyönetimli öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

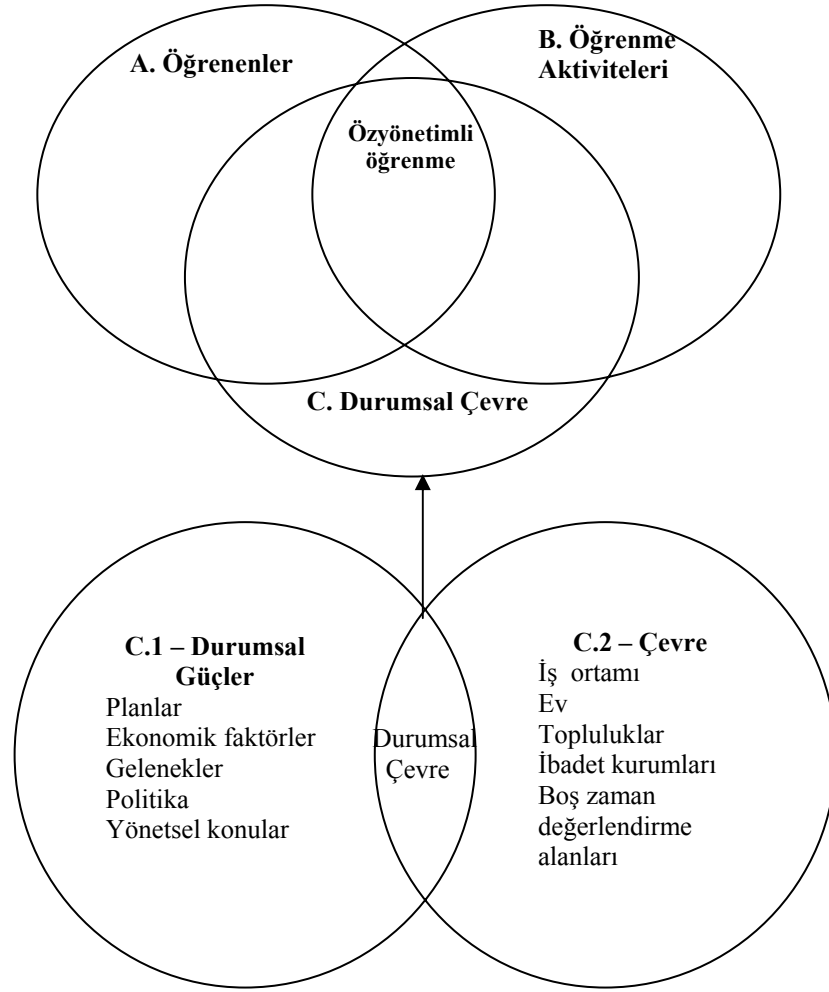
Bu modele göre öğrenenlerin kişilik özellikleri, bireysel olarak öğrenme sorumluluğunu alma eğilimleri ile ilgilidir. Özyönetimli öğrenme ise bireysel sorumluluğu sürdürmede öğrenme-öğretme sürecinin nasıl düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Böylece öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden bireylerin kendileri sorumlu olurlar (Hiemstra ve Brockett, 1994, 5). Bu modele ait öğeler arasındaki ilişki ise Şekil 1.4’de gösterilmiştir.



Şekil 1.4. PRO Model

(Hiemstra ve Brockett, 1994'den alındı)

Bu modele göre bireyler, kişisel sorumluluklarını kullanarak öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaştıkları özellikler ile kişisel özelliklerini birleştirerek özyönetimli öğrenme becerisini kazanmaktadırlar. Bireylerin öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaştıkları özellikler ile kendi kişisel özellikleri ne kadar örtüşürse özyönetimli öğrenme becerisine sahip olma düzeyleri de o kadar artabilmektedir. Bununla birlikte sosyal çevrede yer alan faktörler de özyönetimli öğrenme becerisinin oluşmasını sağlamaktadır. PRO modelin temellerini açıklayan faktörler arasındaki ilişki ise Şekil 1.5'de gösterilmiştir;



Şekil 1.5. PRO Modelin Temelleri
(Hiemstra, 1985’den alındı)

PRO modelin temelleri incelendiğinde, özyönetimli öğrenmenin sosyal çevrede yer alan bir çok faktörün bileşimi ile ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenme aktiviteleri ve durumsal çevre özelliklerinin ortak etkisiyle de özyönetimli öğrenme şekillenmektedir. Bireyler yaşadıkları çevre içerisinde çeşitli kurumlarla etkileşim halinde bulunmaktadırlar. Bu kurumlar, aile, iş, sivil toplum, din ve boş zamanı değerlendirme alanları olarak sıralanabilir. Böylece bireyler yaşadıkları çevredeki kurumların etkisi altında kendilerine ait durumsal bir çevre yaratırlar. Bu çevre ile etkileşimde bulunan bireylerin kendilerine uygun öğrenme aktiviteleri gerçekleştirmeleri sonucunda özyönetimli öğrenme gerçekleşebilir. Öğrenme süreci boyunca bu ortak bileşenler arasında bir uyum olması gerekir, uyum ortadan kalktığında özyönetimli öğrenme zorlaşır (Hiemstra ve Brockett, 1991, 9; Ross, 2002, 13, 14).

1.1.2.1.2. Davranışçı Yaklaşım

Özyönetimli öğrenmeyi etkileyen diğer bir yaklaşım davranışçı yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin davranışlarında gözlenebilir bir değişme meydana gelme sürecidir.

Bireyler davranışlarını kendilerine verilen amaçlara uygun gösterdikleri eylemlerin sonuçlarına göre ayarlamaktadırlar. Bu nedenle, öğrenme, sunulan uyarıcıyla gösterilen davranış arasındaki öğrenilmiş ilişkinin aşamalı olarak güçlendirilmesine bağlıdır. Gelen uyarıcıya karşı bireyin istenen tepkiyi göstermesi, davranışçı yaklaşımda öğrenme olarak kabul edilmektedir (Şimşek ve Deryakulu, 1994).

Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi açıklarken bireyin zihinsel etkinliklerine yer vermemektedir. Buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışardan yeterince gözlenemiyor olması gösterilmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenme, istenilen davranışların dıştan pekiştirilmesi ile de ortaya çıkmaktadır (Cooper, 1993). Ayrıca, davranışın doğası ve davranışı etkileyen çevre önemlidir. Öğrenme sürecinde, bireyde istenilen davranışların oluşmasını sağlayacak dış çevrenin (öğretim ortamları, materyalleri ve stratejileri) düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda, bireylerin özyönetimli öğrenmeyi sürdürebilmeleri için uygun çevresel düzenlemeler yapılmalıdır. Bu düzenlemeler bireyin ilgi ve beklentilerine uygun ve ödül getirici olduğunda özyönetimli öğrenmenin daha iyi gerçekleşebileceği söylenebilir.

1.1.2.1.3. Eleştirel Yansıtma

Özyönetimli öğrenmenin temellerinden birisi de eleştirel yansıtma teorisidir. Eleştirel yansıtma teorisi Freire, Mezirow ve Brookfield'in özyönetimli öğrenme sürecinde bireylerin kendileri hakkındaki eleştirel bakışaçılarını ortaya koyan yaklaşımlarını içermektedir. Freire (1970)'e göre eleştirel yansıtma, özdisiplin (conscientization) olarak adlandırmaktadır. Özdisiplin bireylerin sosyo-kültürel çevreyle etkileşimleri sonucunda kendi kapasiteleri hakkındaki bilinç düzeylerinin farkında olarak özyönetimlerini oluşturmalarını sağlamaktadır.

Mezirow (1985, 1991)'a göre eleştirel yansıtma, bireylerin yaşamları hakkında ne hissettikleri ile ilgili bilinç seviyeleridir. Bireyler bilinç düzeylerine göre, çevrelerini algılamakta ve anlamaktadırlar. Ayrıca hissettikleri duyguları yeniden düzenlemekte ya da duygularını değiştirmemektedirler. Bireyler yaşamlarına ait yeni kararları

verirken bu süreçten geçerek özyönetimlerini de oluşturmaktadırlar (Akt: Ross, 2002, 17).

Brookfield (1991) ise eleştirel yansıtmayı bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları kendileri için önemli olan olaylar hakkındaki tuttukları kayıtlar olarak tanımlamıştır. Buna göre bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları deneyimlerini yorumlamaları eleştirel bakış açılarını geliştirmektedir. Bireyler eleştirel bakış açıları sayesinde kendileri için önemli olan yaşamsal problemlerine ait çözümleri önceden tahmin edebilmekte, uygun çözümlere ulaşmak için analizler yapabilmekte ve farklı bir durumda da çözümleri yeniden yapılandırabilmektedirler. Bu süreç aynı zamanda bireylerin özyönetim becerilerini geliştirmelerini ve etkili biçimde sürdürmelerini sağlamaktadır (Brookfield 1995, 2). Bireylerin yaşamlarında eleştirel yansıtmayı kullanabilmeleri için bazı soruları dikkate almaları ve bunlara cevap bulmaları gerekmektedir. Bu sorular; “Karşılaşılan sorunlar nelerdir?”, “Bu sorunların sebepleri nelerdir?” “Sorunlar hakkında hangi kavramlarda belirsizlik vardır?”, “Sorunlara ait varsayımlar nelerdir?”, “Sorunun çözümü için bulunan kanıtlar ne kadar iyidir?”, “Soruna yol açan farklı nedenler var mıdır?”, “Yapılan analizler doğrumudur?”, “Sorunun farklı çözümleri olabilir mi?” (Browne ve Keeley, 2004).

Bireyler özyönetim becerilerini geliştirmek için yaşam deneyimlerine eleştirel bakış açısıyla nasıl yaklaşabileceklerini öğrenmelidirler. Bunun için eğitimciler, öğrenenlerin eleştirel yansıtma ve düşünme yeteneklerini geliştirmelerinde onlara yardım etmelidirler. Brookfield (1987) öğrenenlerin eleştirel yansıtma yapabilmelerini sağlamada yardımcı olabilecek şu stratejilerin kullanılmasını önermiştir;

1. Eleştirel fikirleri dikkatli bir biçimde dinlemek
2. Bu fikirleri onaylamak
3. Eleştirel çabaların desteklediğini göstermek
4. Fikirleri ve uygulamaları öğrenenlere geri yansıtma
5. Gelişimleri düzenli olarak değerlendirmek
6. Çalışma ağı oluşturmada yardımcı olmak
7. Eleştirel yansıtma yapmayı öğrenme konusunda bilinçlendirmek

Eleştirel yansıtma bireylerin yaşamlarında alternatif düşünceler oluşturmalarında ve bunları uygulamalarında farklı yollar bulmalarını sağlayarak özbilinci yükseltmekte

ve özyönetim becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca eleştirel yansıtma yapan bireyler yaşamları hakkındaki yeni eylem planlarını da daha etkili olarak hazırlayabilmektedirler. Sonuç olarak eleştirel yansıtmayı destekleyici bir ortamda öğrenme sorumluluklarını üstlenen bireyler kendilerini daha çok gerçekleştirmekte ve özyönetimli öğrenebilmektedirler.

1.1.2.1.4. Yapılandırmacılık

Özyönetimli öğrenmeye temel olan yaklaşımlardan birisi de yapılandırmacılıktır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, bireylerin çevreleri ile aktif olarak etkileşimde bulunmaları sonucunda gerçekleşmektedir (Maypole ve Davies, 2001). Çevresiyle etkileşime giren bireyler dış dünyadan gerekli bilgileri alarak kendilerine göre anlamlandırabilmektedirler.

Yapılandırmacılık temelde epistemolojik bir açıklama olup bilginin insanlar tarafından nasıl oluşturulduğu sorusuna cevap aramaya çalışmaktadır. Yapılandırmacılığa göre dış dünyadaki bilgiler bireylerin zihinlerine edilgen olarak aktarılmamaktadır. Bireyler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmemekte ve zihinlerinde bilgiyi tekrar oluşturmaktadırlar. Kazanılan her bilgi bir sonraki bilgiyi inşa etmeye zemin hazırlamaktadır. Başka bir deyişle bireyler çevreden edindikleri yeni deneyimlerini yorumlamakta ve eski deneyimlerinin üzerine koyarak bilgiyi yeniden oluşturmaktadırlar (Applefield, Huber ve Moallem, 2000, 35).

Görüldüğü gibi yapılandırmacılık bilginin yapısına ilişkin bir açıklama getirmektedir. Bununla birlikte bilginin kalıcı olabilmesi için bireylerin bilgiyi uygulamaya geçirmeleri de gerekmektedir. Böylece bireyler oluşturdukları bilgi ve deneyimleri de kullanarak karşılaştıkları problemlere alternatif çözümler üretebilmektedirler. Bireyler problem çözdükçe yeni deneyimler elde etmekte ve bu sayede öğrenme de sürekli hale gelmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyler kendi öğrenme sorumluluklarını alarak öğrenmeye katıldıklarında bilgi daha kalıcı olmaktadır. Ayrıca bireylerin öğrenme sürecine etkin olarak katılabilmeleri için eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahip olmaları da gerekmektedir. Bireyler bu sayede bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak ve yorumlayarak bilgilerini yeniden oluşturmaktadırlar (Marlowe ve Page, 1998).

Bu görüşler dikkate alındığında yapılandırmacılığın, bireylerin bilgiyi edinme sürecinde karşılaştığı olayları ve fikirleri nasıl yorumladığıyla ilgili olduğu söylenebilir. Bu noktada yapılandırmacılıkla özyönetime dayalı öğrenme arasında bir ilişki kurulabilir. Ross (2002, 20, 21)'a göre olayları yorumlama becerisi özyönetime dayalı bir öğrenme ortamında gelişebilmektedir. Bireylerin özyönetimli öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için çevreyle etkileşimde bulunarak edindikleri yaşam deneyimlerini kullanmaları ve hangi öğrenme yollarının kendilerine daha uygun olduğunu belirlemeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin de yapılandırmacı bir öğrenme ortamında elde ettikleri deneyimlerini yorumlayabilmeleri için özyönetimli öğrenmeye ne kadar hazır bulunduklarının farkında olmaları gerekir. Günümüzde öğrenme süreçlerinde bireyin merkeze alınması anlayışı yapılandırmacılığın da temellerini oluşturmaktadır. Bu amaçla hazırlanan yeni programları uygulayan öğretmenlerden hem bilgiye ulaşmaları hem de öğrenenlere bilgiye ulaşma yollarını belirlemelerinde rehber olmaları beklenmektedir.

1.1.3. Özyeterlik Algısı

Özyeterlik algısı, bireylerin herhangi bir konuda etkinlikte bulunabilme kapasiteleri hakkındaki yargılarıdır. Bireylerin kendi kapasiteleri hakkındaki yargıları, bir işi başarılı olarak yerine getirmede ne kadar yeterli olduklarına ilişkin bakış açıları ile ilgilidir (Bandura, 2001, 5).

Bireyler yaşamlarında gerçekleştirebileceklerine inandıkları bazı hedefler belirlemektedirler. Özyeterlik algısı bireylerin belirledikleri bu hedeflere ulaşmaları için ne kadar çaba harcamaları gerektiğini ve karşılaştıkları güçlüklerle nasıl başa çıkabileceklerini fark etmelerini sağlar. Bireyler karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmek için bazı stratejiler geliştirebilirler. Bu stratejileri etkili kullanıp kullanamayacaklarına ve başarılı olup olamayacaklarına yönelik inançları özyeterlik algıları ile ilişkilidir. (Schunk ve Pajares, 2001, 252-256).

Bireylerin özyeterlik algıları dört kaynaktan beslenmektedir. Bunlar; kişisel deneyimler, başkalarının deneyimleri, başkalarından alınan öneriler (sözel ikna) ve duyguları kontrol etmedir (Senemoğlu, 2001, 236). Bu kaynaklar aynı zamanda bireylerin hedeflerine ulaşmaları için göstermeleri gereken davranışlarını etkileyebilmektedir.

Bandura (2001, 6)'ya göre bireylerin özyeterliğine ilişkin algıları gerçeği tam anlamıyla yansıtmasa da davranışlarını düzenlemede ve yaşamlarına yön vermede oldukça önemli bir role sahiptir. Bireyler özyeterlik algıları sayesinde kişisel beceri ve yetenekleri hakkında tahminlerde bulunarak öğrendiklerinin ne kadarını yaşama transfer edebileceklerini fark edebilirler (Schunk, 2004, 112).

Son yıllarda özyeterlik algısına ilişkin çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu çalışmalar daha çok özel alanlarda (fen özyeterliği, matematik özyeterliği, bilgisayar özyeterliği v.b.) sürdürülme eğilimindedir (İmer, Özkılıç, 2009). Bu araştırma alanlarından birisi de öğretmen özyeterliğidir.

1.1.3.1. Öğretmen Özyeterlik Algısı

Öğretmen yeterliği, son yıllarda araştırmacıların ilgisini çeken ve üzerinde tartışılan konulardan birisidir. Öğretmenin görevini daha etkili olarak yapabilmesi için mesleğinde ne kadar yeterli olup olmadığının farkında olması gerekir. Öğretmenin bu farkındalığı özyeterlik algısı ile ilgilidir.

Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecini başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmeleri için gereken yeterlikleri hakkındaki inançları olarak tanımlanabilir.

Denzine ve Arkadaşları (2005)'na göre öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme başarılarını yükseltmek için sahip olmaları gereken kendi beceri ve yetenekleri ile ilgili algılarıdır. Benzer biçimde, Brouwers ve Tomic (2003)'de öğretmen özyeterliğini, öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını etkileyebilme kapasiteleri hakkındaki öğretmen inançları olarak açıklamışlardır.

Schmitz ve Schwarzer (2000, 14)'e göre, öğretmenlerin özyeterlik algıları, öğrencilerinin başarı düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Buna göre, öğrencilerinin öğrenme düzeyleri olumlu yönde geliştikçe, öğretmenlerin de özyeterlik algısı olumlu yönde değişebilmektedir. Bu görüşlere paralel olarak Schunk (2004, 113), mesleğine karşı daha olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin, öğrencilerinin başarılı olabileceklerine daha fazla inandıklarını ifade etmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Allinder (1995, 249) özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun yöntemleri denemeye istekli olduklarını,

Harrison ve Mc Guire (2006, 257) öğrencilerin derse katılımı yanında boş zamanlarını değerlendirmeye yönelik aktivitelerini de çeşitlendirebildiklerini, Gibson ve Dembo (1984) akademik çalışmalara daha fazla zaman ayırdıklarını, Tucker ve Arkadaşları (2005, 31)'da öğrencilerinin akademik performanslarını arttırmak için ders boyunca yaptıklarını izleyerek onları denetlediklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca Chambers ve Hardy (2005), özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, grupla işbirliği çalışmaları düzenleyerek öğrencilerinin derse katılımını sağlamaya daha çok zaman harcadıklarını, Gibson ve Dembo (1984; Akt; Onafowora, 2005, 34), öğrencilerine ders içinde daha fazla cevaplama süresi verdiklerini ve sorunlu öğrencilerini daha kolay anladıklarını tespit etmişlerdir. Bembenutty (2006, 3) ise özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenci sorunlarına karşı daha kolay çözümler üretebildiklerini, Önen ve Öztuna (2005) öğrencilerine karşı daha sabırlı davrandıklarını, Milner (2002, 8) üst düzeyde öğrenme ortamlarını daha etkili olarak düzenlediklerini ve Pajares (1992, 322) daha etkili ders planları hazırladıklarını belirtmişlerdir. Koballa ve Crawley (1985, 226)'de öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirebilmeleri ve karşılaştıkları sorunlara karşı daha etkili çözümler getirebilmeleri için özyeterlik algılarının olumlu yönde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Özyeterlik algısı olumlu olduğunda mesleki sorunlar daha kolay çözülmekte, olumsuz olduğunda ise öğretmenler mesleki açıdan daha fazla yetersizlik kaygısı yaşamaktadırlar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; 2007, 954). Bu araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerindeki farklılıkların mesleki yeterliklerini etkilediği ve yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin mesleklerinde daha yeterli oldukları söylenebilir.

Özyeterlik algısı ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda da özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde diğer öğretmenlere göre daha çok kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci gibi öğrenen merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir (Grasha, 1994, 15, 16). Diğer bir deyişle öğretmenlerin özyeterlik algılarına göre öğretim stili tercihleri de farklılaşabilmektedir.

Öğretmenler alan bilgileri bakımından yeterli olsalar bile, özyeterlik duygusundan yoksun olurlarsa öğrenme ve öğretme süreçlerinde verimli olmaları beklenemez. Bu nedenle de öğretmenlerin özyeterlik algılarının belirlenmesi oldukça önem kazanmaktadır. Ayrıca alanyazında öğretmenlerin özyeterlik algıları ile öğretim stili

tercihleri arasında ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim stillerine ait tercihlerini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1.4. Öğretim Stili

Öğretmenler, meslek yaşamlarında birbirlerinden farklı ilgi, yetenek, algı ve beklentilere sahip öğrenenlerle karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin farklı özelliklere sahip öğrencilerin beklentilerine uygun etkinlikler yapabilmeleri için mesleki yeterlik kapasitelerinin farkında olmaları ve yeterliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Böylece öğrencilerinin bireysel özelliklerine uygun olarak farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanabilirler.

Öğretim stili, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Fischer ve Fischer (1979)'e göre öğretmenlerin öğretim sürecinde benimsedikleri öğretimsel davranışlar; Dunn ve Dunn (1979)'a göre öğretmenlerin öğretim programlarına, kullandıkları yöntemlere ve araç-gereçlere karşı tutumları; Conti (1985)'ye göre öğretmenlerin sürekli kullandıkları kendilerine özgü bir öğretim şekli; Darkenwald ve Carr (1998)'a göre öğretmenlerin öğrencilerine karşı sergiledikleri sürekli davranışları ve tutarlıkları; Garcia (1992)'ya göre öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntem (Lee, 2004'den aktaran Üredi,2006); Nadarajan (2002)'a göre öğretmenlerin bilgiyi aktarmada kullandıkları dil; Grasha (2002;2003)'ya göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik inançlarıdır. Reinsmith (1994, 134) ise öğretim stilini, bir öğretmenin iç dünyasını, doğasını ve mesleki niteliklerini öğrencilerine yansıttığı etkinlikler olarak tanımlamıştır. Görüldüğü gibi öğretim stili, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerini, motivasyonunu ve sınıfı yönetme özelliklerini de (Cohen ve Amidon, 2004, 269) içine alan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Belirtilen görüşler dikkate alındığında öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin öğrenme ortamlarına ve konulara göre farklılaşabildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde verdiği kararlar, hem kendi kapasitesi hakkındaki inançlarını hem de uygun öğrenme ortamlarını en iyi nasıl düzenleyebilecekleri hakkındaki yargılarını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme seviyelerini yükseltmek için öğretim stillerini nasıl uygulayabileceklerinin farkında olmalıdırlar. Bu nedenle öğretmenler, tercih ettikleri öğretim stillerine uygun rolleri benimsemeli ve stillere uygun tutum ve davranışları

da göstermelidirler. Costa ve Piéron (1996)'da öğretmenlerin farklı öğrenme durumlarına uygun çeşitli öğretim stillerini birlikte kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bir başka deyişle öğretmenler belirli stilleri daha sık kullanabilirler. Ancak öğrenci özellikleri, hedefler veya içerik gibi öğeleri göz önünde bulundurdıklarında diğer öğretim stillerini de kullanmaya ihtiyaç duyabilirler.

Öğretim stillerine ilişkin günümüzde yapılan araştırmalarda 1960'lı yıllarda tanımlanan etkili öğretmen davranışlardan hareketle geliştirilen ölçekler kullanılmaktadır (Üredi, 2006). Öğretim stillerinin kuramsal temellerinin de atıldığı bu araştırmalar sayesinde öğretim stillerine ait çeşitli modeller geliştirilmiştir. Öğretim stilleri ile ilgili yapılan araştırmalarda daha önce geleneksel öğretim stilleri ile modern öğretim stillerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği görülürken, son yıllarda öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin de incelendiği gözlenmektedir. Bu nedenle alanyazında öğretim stillerinin farklı kategorilere ayrıldığı görülmektedir.

1.1.4.1. Öğretim Stili Modelleri

Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini belirlemek amacıyla geliştirilen öğretim stili modellerinden birisi Dunn ve Dunn (1977) öğretim stilleri envanteridir. Bu envantere geleneksel öğretim stillerinin ve bireyselleştirilmiş öğretim stillerinin bir sınıflaması yapılmıştır. Bu modele göre herhangi bir öğretim stili diğer bir stilden üstün değildir. Öğretim stilleri işlenecek olan konulara ve öğrenme ortamlarındaki farklılıklara göre öğretmen tarafından çeşitlendirilebilir.

Heimlic ve Van Tilburg (1990'dan aktaran Üredi, 2006) geliştirdikleri öğretim stili modellerinde, öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin onların değer yargıları, kişisel istekleri, davranışları, sosyal geçmişleri ve kültürleriyle aralarındaki ilişkilere göre ortaya çıktığını açıklamışlardır. Bu ilişkilerle birlikte öğretim stillerini, uzman, sağlayıcı, kolaylaştırıcı ve imkân verici olmak üzere dört temel stil olarak belirlemişlerdir.

Borich (1992) tarafından geliştirilen diğer bir öğretim stili modelinde ise, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri, öğrencilerin düşüncelerine değer verme, yönlendirme, sorular sorma, araştırma-inceleme yapma ve sözlü-sözsüz iletişim kanallarını kullanma olarak belirlenmiştir.

Brekelmans, Levy ve Rodriguez (1993) de ğretim stili modellerini, öğretmenlerin öğrencileriyle olan iletişim ve tutumları açısından, yol gösterici, otoriter, hoşgrl ve otoriter, hoşgrl, kararsız/hoşgrl, kararsız/saldırgan, baskıcı, zorlayıcı stiller olarak açıklamışlardır.

Raven ve Arkadaşları (1993), ğretim stillerini ğretmen merkezli ve ğrenci merkezli olarak iki kategoriye ayırmışlardır. Bu stilleri ise, uzman, kolaylaştırıcı, temin edici ve yetkilendirici olarak tanımlamışlardır. Buna göre uzman stili tercih eden öğretmenler, derslerinde daha fazla ğretmen merkezli anlatım yöntemini kullanmaktadırlar. Temin edici stili tercih eden öğretmenler ise ğrenci merkezli bir ğretim yapmayı istemektedirler. Bunun için grup Yorumalarını, gösteriyi ve yönlendirilmiş etkinlikleri kullanmayı tercih etmektedirler. Kolaylaştırıcı stili tercih eden öğretmenler, ğretim sürecinde konuların direkt öğretimini hedeflemektedirler. Yetkilendirici stili tercih eden ğretmen ise öğrencilerine, hem öğrenme sürecinde hem de etkinliklerde gereken sorumlulukları vermektedirler.

Dressel ve Marcus (1982) ve Woods (1995, 230) ğretim stillerini, disiplin merkezli, ğretmen merkezli ve ğrenci merkezli olarak sınıflandırmışlardır. Disiplin merkezli modelde eğitimin değişmeyen katı bir yapısı vardır. Ancak ğretim stratejilerinin kullanımı bakımından bu model ğrenci merkezli bir yapıdadır. Model, ğretmenlerin gösteri, laboratuvar ve grup çalışmaları gibi yöntem ve tekniklerden faydalanmalarını önermektedir. Bu model ayrıca, öğrencilerin fikirlerini sunmaları ve birbirlerini daha iyi anlamaları için olumlu bir ortam oluşturulmasını gerektirmektedir. Öğretmen merkezli modele göre ise öğretmenler, otoriter, uzman, bilginin ana kaynağı ve bütün aktivitelerin merkezinde yer almaktadırlar. Buna göre öğrenciler bilgiyi pasif olarak alırlar ve derse katılımları düşük düzeydedir. Öğrenci merkezli model ise öğrencilerin hem kişisel özellikleri hem de zihinsel gelişimleri üzerine odaklanmaktadır. Bu model öğretmenlere, sınıf içerisinde grup Yoruması, bireysel anlatım gibi yöntemlerin kullanılmasını önermektedir. Ayrıca model, öğrenme ve öğretme süreci boyunca öğrencilerin bireysel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel ihtiyaçlarını karşılamayı gerektirdiği için bireyselleştirilmiş ğretim yaklaşımı ile de ilişkilidir. Bireyselleştirilmiş ğretim stillerini kullanan öğretmenler, öğrenme ve öğretme süreci boyunca her bir öğrenciyi iyice tanırlar ve onlara rehberlik ederler. Bu süreç boyunca öğrenciler ve öğretmenler birbirlerine destek olmalı ve birbirlerini cesaretlendirmelidirler. Öğretmenlerin bu stili kullanmadaki

hedefleri, öğrencilerinin bilgiyi bir ürün olarak değil, süreç boyunca kavramasına yardımcı olmaktır (Genç ve Ogan, 2002, 4).

Mosston (1986) ise geliştirdiği öğretim stili modelinde stilleri kategorize ederek ayrıntılı bir çatı altında toplamıştır. Birleştirilmiş öğretim teorisini açıklayan bu kategorilere göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri hem öğretmen merkezli uygulamaları hem de öğrenci merkezli uygulamaları içine alacak biçimde değişebilmekte ve çeşitlendirilebilmektedir (Aktaran Kulinna ve Cothran, 2003, 602).

1.1.4.1.1.Grasha'nın Öğretim Stili Modeli

Grasha (1994; 1996; 2002) üniversite öğretim üyeleri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirdiği modelinde, öğretim stillerini uzman, resmi otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci olmak üzere beş kategoride toplamıştır. Bu öğretim stillerine ait öğretmenlerin özellikleri ise şöyle özetlenebilir;

Uzman Stil'e sahip öğretmenler; derslerine başlarken öğrencilerinin ön bilgilerini harekete geçirmelerini sağlayarak üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için uygun ortamlar oluştururlar. Öğrencilerinin ön öğrenmeleriyle ilgili hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilmek için ders başında sorular sorarlar. Derse ait hedefleri önceden belirlerler ve ders konularını deneyimlerine göre gerektiğinde azaltabilir, ihtiyaç halinde de arttırabilirler. (Grasha, 2002, 192, 193).

Resmi Otorite Stil'e sahip öğretmenler; derse ait konuların sunumunu yaparak öğrencilerinin dinlemelerini ve sunumları kaydetmelerini beklerler. Öğrencileriyle yakın ilişkiler içerisinde bulunmazlar. Ayrıca öğrencilerinin birbirleriyle olan ilişkilerini ve öğrencilerinin derse katılıp katılmadıklarını dikkate almazlar. Derslerde bilgileri çok açık ve net bir şekilde sunarlar. Öğrencilerinin dinleyerek birçok bilgiyi ve beceriyi daha fazla edineceğini düşünürler. Zamanlarının büyük bir bölümünü alanları ile ilgili yenilikleri okumakla ve öğrencileri için sunum hazırlamakla geçirirler. Sınıf içerisinde daha çok öğrenme- öğretme çevresini kontrol etme çabasıındadırlar. Derse ait uygun materyaller kullanmaya da özen gösterirler. Öğrencilerinin ders materyalleri ile rahatlıkla çalışabilmelerini beklerler. Uzaktan (online) eğitim yapmaya eğilim göstermezler (Grasha, 2002, 192, 193).

Kişisel Model Stil'e sahip öğretmenler; derslerinde daha çok gösteri yöntemini kullanmaya yönelirler. Derslerde, görselliği ve işitselliği bir arada kullanarak kendi

hayatlarından da örnekler verirler. Kazanılması gereken bilgi ve becerileri bir koç gibi öğrencilerine göstererek onların becerileri uygulamalarını ve geliştirmelerini beklerler. Bu süreç boyunca aynı zamanda öğrencilerine model olmaya çalışırlar. Öğrencilerinin derse katılımlarını cesaretlendirirler. Bunun için derse yönelik sunumlarını öğrencilerinin farklı öğrenme stillerine göre adapte edebilirler. Öğrencilerinin, öğrenmeyle ilgili belli sorumlulukları üstlenmelerini beklerler. Öğrencilerinin bir konuyu anlamadıklarında ve yardıma ihtiyaçları olduğunda bunu belirtmelerini isterler. Öğrencilerine, öğrendiklerini ispatlama ve gösterebilmeleri için birçok fırsatlar sunarlar. Rol oynama örnekleri yanında, öğrencilerinin görebilecekleri ve dinleyebilecekleri materyaller sunmayı tercih ederler. Biçimlendirici değerlendirmeler yaparak yapıcı dönütler sunarlar. İletişim için medya araçları kullanmayı da tercih ederler (Grasha, 2002, 192, 193).

Kolaylaştırıcı Stil'e sahip öğretmenler; derslerinde sınıf içi ve dışı etkinlikleri planlamaya önem verirler. Öğrenci merkezli öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için çaba sarfederler. Bu nedenle öğrencilerine ders içi ve dışı sorumluluklar verirler. Derse aktif katılan, arkadaşları ile işbirliği yapan ve bağımsız öğrenen öğrencilerle birlikte daha çok çalışmayı isterler. Aktif öğrenmeyi sağlamak için gerektiğinde grup etkinlikleri düzenlerler. Ayrıca öğrencilerinden etkinliklerde pratik uygulamalar geliştirmelerini beklerler. Öğrencilerinin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri için fırsat sağlarlar ve biçimlendirici değerlendirme yaparlar. Öğrencilerinin kendilerini etkili olarak değerlendirebilme becerileri edinmelerine olanak verirler ve öğrencileri ile etkili bir iletişim kurmaya çalışırlar (Grasha, 2002, 192, 193).

Temsilci Stil'e sahip olan öğretmenler; derslerinde öğrencilerini daha fazla kontrol altında tutma eğilimindedirler. Öğrencilerine öğrendiklerini uygulayabilmeleri için sıklıkla karmaşık projeler verirler ve bu projeleri düzenlerken motivasyonlarını da korumalarını beklerler. Onlara göre öğrenciler sorumluluklar alarak öğrenebilirler. Ayrıca işbirlikçi ortamda çalışan öğrencilerin daha fazla öğreneceklerini düşünürler. Öğrencilerinden bağımsız veya gruplar halinde çalışmalarını isterler. Öğrencilerin kişisel yönden kendilerini geliştirmelerini beklerler. Öğrencileri projelerini yaparlarken biçimlendirici değerlendirme kullanarak, onlara sıklıkla dönüt verirler. Öğrencilerinin birbirleri ile sosyal ilişkiler kurmalarına ve birbirlerini değerlendirmelerine de imkan verirler. Öğrencilerinin aralarında etkileşim kurarak,

problem çözüme ve araştırma yapmaları için uygun materyallere yönlendirirler (Grasha, 2002, 192, 193).

Açıklanan öğretim stillerinin özellikleri dikkate alındığında, uzman ve resmi otorite stillerinin daha çok öğretmen merkezli, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci stillerin ise öğrenen merkezli stiller oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu stilleri tercih ediş biçimlerinin de hangi öğrenme ve öğretme süreci yaklaşımlarını benimsediklerinin bir göstergesi kabul edilebilir.

Grasha (1996; 2002) ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini araştırmış ve öğretmenlerin birden fazla öğretim stiline sahip olabileceklerini de açıklamıştır. Bu sonuçlarla birlikte öğretim stillerini dört grupta toplamıştır. Bunlar; uzman/resmi otorite, kişisel model/uzman/ resmi otorite, kolaylaştırıcı /kişisel model, uzman, temsilci /kolaylaştırıcı/uzman stillerdir.

Grasha (1996) grupladığı öğretim stilleri ile öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları belirli öğretim yöntemlerini ilişkilendirmiştir. Grasha (1996)'nın öğretim stili modelinde ileri sürdüğü öğretim stillerine sahip öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri Tablo 1'de kısaca açıklanmıştır.

Tablo 1.1: Öğretim Stillerine Ait Gruplar ve Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri

Gruplar	Öğretim Stili Grupları	Öğretim Yöntemleri
Grup 1	Uzman/Otorite	Sınıfta düz anlatımlar (bire-bir ders anlatımları) yapılır. Temel (bilgi) gereksinimleri giderilir. Sınavlar ve notlar üzerinde durulur. Konuk konuşmacılar sınıfa davet edilir. Teknolojiye dayalı sunumlar veya kısa süreli ders anlatımları yapılır. Öğretmen merkezli Yorumalar ve soru-cevap tekniği kullanılır. Dönem ödevleri verilir.
Grup 2	Kişisel Model/ Otorite/Uzman	Gösteri yolu ile rol modellemeleri yapılır. Alternatif yaklaşımlar tartışılır. Düşüncelerin paylaşılması süreci göz önünde bulundurulur. Kişisel deneyimler paylaşılır. Doğrudan örneklerle rol modellemesi yapılır. Düşünme yolları/yapılacak şeyler gösterilir. Öğrenciye danışmanlık/rehberlik edilir. İşbirliğine dayalı öğretim kullanılır Öğrencinin dikkatini çekme etkinlikleri gerçekleştirilerek derse katılımları teşvik edilir. Kişisel bakış açıları paylaşılır.

Tablo 1.1. Devamı

Grup 3	Kolaylaştırıcı/ Kişisel Model/ Uzman	Küçük grup Yorumaları yapılır. Örnek olay çalışmaları yapılır. Zihin haritası Yorumaları yapılır, eleştirel düşünmeye dayalı Yorumalar yapılır. Bireysel buluş etkinlikleri yapılır. Yönlendirici okumalar yapılır. Laboratuvar projeleri yapılır. Problem temelli öğrenme yapılır. Rol oynama ve benzetmeler yapılır. Öğrenci ve öğretmen ders sunum günleri düzenlenir. Yuvarlak masa Yorumaları yapılır. Rehberlik çalışmaları yapılır.
Grup 4	Temsilci/ Kolaylaştırıcı/ Uzman	Sınıf sempozyumları yapılır. Modüler öğretim gerçekleştirilir. Eşli öğrenme, üçlü yardımlaşma, küçük grup çalışmaları yapılır. Bağımsız çalışma ve araştırmalar yapılır. Panel Yorumaları ve görüşmeler yapılır. Öğrenci dergileri çıkartılır. Kendi başına keşfetme etkinlikleri ve uygulamalar yapılır. Yorumalar yapılır. Birleşip ayrılma (Yap-boz) grup çalışmaları yapılır. Bağımsız çalışma, İşbirlikli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilir.

Grasha (1994,1996'dan aktaran Üredi, 2006).

Tablo 1.1 incelendiğinde, Grasha (1996)'nın öğretim stili gruplamasında her bir öğretim stili grubunda uzman öğretim stiline varlığının sabit olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini öğrencilerine gereken bilgileri vermekle yükümlü olarak algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler ile yakın ilişkiler içinde olan öğretmenlerin uzmanlıklarını onlara daha çok hissettirmek istemeleri de söz konusu olabilir. Bu öğretmenler uzmanlıklarını diğer öğretim stillerine ait özellikler ile birleştirerek uygulamaya koyabilirler. Günümüzde de öğretmenler uzmanlıklarını daha çok rehberlik, danışmanlık ve kılavuzluk yetenekleri ile bütünleştirerek mesleki yeterliklerini geliştirmeye çalışmakta ve öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştıran etkili bir kaynak olmaya yönelmektedirler.

Alan yazında öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile mesleki yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelendiği bazı araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalardan bazılarına göre; öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile mesleki başarıları ve tutumları arasında (Mitchell, 2000), eleştirel bakışaçıları arasında (Quitadamo, 2002), bilgisayar ve diğer öğretim teknolojilerini kullanma düzeyleri arasında (Lloyd 2002), öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin inanç ve tutumları arasında (Nelson, 2001), anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenen merkezli öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğrencileri, diğer öğretim stillerine göre

akademik olarak daha başarılı bulunmuştur (Amidon ve Cohen 2004, 269). Bununla birlikte Haris (1998), Bennett ve arkadaşları (1976), Galton ve arkadaşları (1980), tarafından yapılan araştırma sonuçları ise, özellikle ilköğretim düzeyinde kullanılan öğretim stillerinin öğretmen merkezli olmasının bu düzey için daha uygun olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini belirlerken, öğrencilerinin bireysel özelliklerini ve duyuşsal yöndeki tepkilerini de dikkate almaları gerekmektedir. Nitekim, Felder ve Henriques (1995, 22, 23)'e göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri öğrencilerinin bireysel özelliklerine uygunluk göstermezse zaman içerisinde öğrencilerde stres, kaygı, engelleme ve duraklama ortaya çıkmaktadır. Özellikle derslerinde öğrencilerine doğrudan açıklamalar yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin tepkilerini sınırladıkları ve yaratıcılıklarını engelledikleri belirlenmiştir. Genel olarak derslerinde daha az konuşan ve öğrencilerini derse katmak için bireysel yöntemleri kullanan öğretmenler ise daha iyi öğretmen olarak tanımlanmışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri ile aralarındaki sözel etkileşim biçimi, öğrencilerin davranışlarını ve akademik başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim stili tercihlerinin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alma, iletişim becerilerini etkili kullanma ve öğrencilerine uygun yöntemleri belirleme gibi mesleki yeterlikleri ile de ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Ojure ve Sherman (2001) da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olacak konferans ve seminer gibi profesyonel aktivitelere katılmalarının öğretim stillerini etkileyen önemli faktörlerden olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin mesleki yeterlikleri geliştikçe öğretim stili tercihlerinin de farklılaşabildiği söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim sistemimizde geleceğe dönük olumlu yönde gelişmelerin sağlanması; eğitim programlarının özelliklerine, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve okulların fiziki donanımlarına bağlı olduğu kadar öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve niteliklerine de bağlıdır. Ülkemizde son yıllarda eğitim-öğretim sürecinde yeniden yapılanmaya gidilmiş ve öğretmen yetiştiren kurumların programları da yenilenmiştir. Çünkü günümüzde, çağdaş bir öğretmen profilinin oluşturulması ve

öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterliklerinin geliştirmesi için bu güncellemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yeni programlar, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini geliştirebilmeleri için, özyönetimli öğrenme sürecindeki sorumluluklarının, özyeterlik algılarının ve öğretim stili tercihlerinin farkına varmalarını gerektirmektedir. Böylece öğretmenler, mesleki yeterlikleri hakkında daha iyi fikir sahibi olabilirler.

Öğretmenlerin mesleki performanslarının niteliğini belirlemek üzere geliştirilen “öğretmen yeterlilik alanları” MEB tarafından son yıllarda üzerinde çalışılan önemli konu başlıklarındandır. Ayrıca yeni eğitim programlarının hazırlanmasında kullanılan yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin öğrenme stillerindeki ve zeka profillerindeki farklılıklar gibi konuları gündeme getirmiştir. Böylece öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öğretim yöntemlerini ve sınıflarını yönetme biçimlerini incelemenin önemi daha belirgin hale gelmiştir. Bu nedenle de, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve tercih ettikleri öğretim stilleri ile ilgili araştırmalar öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanları tarafından sürekli izlenmelidir.

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların ise, öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini ve özyeterlik algılarını fark ederek, öğrenme ve öğretme süreçleri boyunca hangi öğretim stillerini tercih etmeleri gerektiğine yönelik doğru kararlar almalarına ve mesleki yeterliklerini geliştirmelerine katkıda bulunması beklenmektedir. Böylece araştırma sonuçları, öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesi çalışmalarına da önemli katkılar sağlayabilir.

Bu görüşlerden hareketle araştırmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemektir.

1.3. Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problemi, “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki

etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen araştırma problemi, aşağıdaki alt problemler ile test edilmiştir;

1. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri gözlemci görüşlerine göre nedir?
2. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları, cinsiyete göre değişmekte midir?
3. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları, mesleki kıdeme göre değişmekte midir?
4. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine göre değişmekte midir?
5. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları, özyeterlik algılarına göre değişmekte midir?
6. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları, Uzman ve Otorite öğretim stili tercihlerine göre değişmekte midir?
7. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları, Kişisel Model, Kolaylaştırıcı ve Temsilci öğretim stili tercihlerine göre değişmekte midir?
8. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin boyutlara göre mesleki yeterlik puanları, Uzman ve Otorite öğretim stili tercihlerine göre değişmekte midir?
9. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin boyutlara göre mesleki yeterlik puanları, Kişisel Model, Kolaylaştırıcı ve Temsilci stili tercihlerine göre değişmekte midir?
10. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları, özyeterlik puanları, öğretim stili tercih puanları ve mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, özyeterlik algıları ve öğretim stili tercihleri mesleki yeterlik puanlarını yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın sayıltılarını aşağıda sunulmuştur:

- Araştırma için seçilen çalışma grubunun Bursa ilindeki İlköğretim okullarını temsil yeterliğine sahip olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üyesi oldukları grubu temsil edebilecekleri varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, özyeterlik algıları ve öğretim stilleri tercihleri hakkındaki görüşlerini kullanılan ölçme araçları ile doğru olarak yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırma Terimleri

Öğretmen Mesleki Yeterliği: Öğretmenin görevinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olması gereken mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının tümüdür.

Özyönetimli Öğrenme: Bireylerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için öğrenme yaşantılarını ve yöntemlerini kendilerinin kontrol ettikleri, önemli buldukları içeriği, nasıl, nerede ve ne zaman öğrenebileceklerine karar verdikleri ve uygun strateji ve yöntemleri kullanabildikleri süreçtir.

Özyeterlik Algısı: Bireylerin yaşamlarında gerçekleştirebileceklerine inandıkları hedeflerine ulaşabilmeleri için ne kadar çaba harcamaları gerektiğine ve karşılaştıkları güçlüklerle nasıl başa çıkabileceklerine yönelik kendi kapasiteleri hakkındaki yargılarıdır.

Öğretim Stili: Öğretim stili, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinin yönünü, tarzını, motivasyonunu, öğretim yöntemleri tercihini ve sınıfı yönetme becerilerini içeren özellikleridir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan, öğretmen mesleki yeterliği, özyönetimli öğrenme, öğretmen özyeterlik algısı ve öğretim stilleriyle ilgili alan taramasıyla ulaşılan araştırmalar özetlenmiştir.

2.1. Öğretmen Mesleki Yeterliği İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Margolin (2000) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin, öğretmen değerlendirme kritereleri hakkındaki görüşlerinin kavramsallaştırılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin değerlendirmesinde kullanılan kriterlerin, öğretmenin okuldaki rollerine ve okulun yönetmeliklerine uygun olması gerektiği belirtilmiş ve böyle bir uygulamanın ise öğretmen katılımıyla sağlanabileceği görüşü ortaya konmuştur.

Andrejko (2000) tarafından yapılan araştırmada, bir ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar ile bu uygulamaların değerlendirmeleri hakkında bilgi toplamak için öğretmen portfolyolarının nasıl kullanıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin daha iyi öğretim yapabilmeleri için mesleki performans yeterlikleri boyutunda değerlendirilmeleri gerektiği ve bu tür bir değerlendirmenin sonuçlarının ise öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik mesleki performansları ve tutumlarında olumlu yönde gelişme sağladığı belirtilmiştir.

Ovando (2001) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için, öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrenme merkezli değerlendirme sisteminin öğretmenlerin mesleki yönden gelişimini olumlu yönde etkilediğini, bu durumun öğrencilerine yansıdığını, yöneticilerinin mesleki gelişimleri konusunda kendilerini desteklediklerini, mesleki yeterlikleri belirlemede kullanılan değerlendirme biçimlerinin performanslarını artırdığını ve öğretmenlerin

kendilerini performansları bakımından değerlendirmelerini daha önemli gördüklerini ortaya koymuştur.

Goldstein (2003) tarafından yapılan araştırmada, bir bölgedeki öğretmenler ve yöneticilerin, öğretmenin değerlendirici rolü ve öğretmenin mesleki yeterliği hakkındaki düşüncelerini ve algılarını belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki yeterlik kriterlerine göre ödüllendirilmesi, yeterlikleri hakkında sıklıkla geribildirimler verilmesi ve belirlenmiş kriterlere göre görev alanlarında farklılaşmalara gidilmesinin ğretmen kalitesinde de artışa yol açtığını ortaya çıkarmıştır.

Niederriter (2003) tarafından araştırmada, Pensilvanya’daki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin olumsuz performanslarını ve yöneticilerin olumsuz ğretmen davranışları hakkındaki problemleri çözmeye dönük yaptıkları işleri belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırma verilerini toplamak için nitel yönde, yarı yapılandırılmış anket ve mülakat yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin düşük veya yüksek mesleki performans sergilemelerinde okul yöneticilerinin etkili olduğunu, öğretmenlerin mesleki yönden gelişmelerinde ilk sorumluların yöneticiler olduğunu ve özellikle düşük düzeyde mesleki performans gösteren öğretmenlere daha fazla yönetimsel desteğin verilmesi gerektiği ortaya koymuştur.

Burriss ve Burriss (2004) tarafından yapılan araştırmada, ğretmen adaylarının farklı ğrenci grupları karşısındaki algılanan mesleki yeterlik ile güven seviyeleri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Bunun için üç sömestr boyunca seçilmiş birinci grupta yer alan 221 ğretmen adayına mesleki eğitim kurslarının başında, ikinci grupta yer alan 242 ğretmen adayına ise öğretimin sonunda “ğretmen yeterliliği ve güven” anketleri uygulanmıştır. Sonuçta ğretmen adaylarının çoğunun mesleki yeterlikler ve yaşam deneyimleri bakımından kendilerini farklı gruplarla iletişimde hem yeterli hemde güvenli hissettikleri belirlenmiştir.

Malm ve Arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve öğrencilerin ğretmen yeterliği hakkındaki algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ğretmen yeterliğini algılayışları bakımından sınıflar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, davranış biçimleri, kendine güven, önemsenen stratejiler ve ğretmen yeterliği

alanındaki öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen yeterliliği ile okuldaki davranış biçimleri ve kişisel güven arasında yüksek düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır.

De Souza (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki yeterlik gelişim düzeylerini ve yetersizliklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen yetersizliği hakkındaki görüşlerin, öğretmenlerin mesleki yeterlik gelişimine katkısı olmasının yanında kendi mesleki yeterlik gelişimleri hakkındaki yanlış düşünce biçimlerini de ortaya koyduğu belirlenmiştir.

2.2. Öğretmen Mesleki Yeterliği İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

MEB (1999) tarafından, Türkiye genelinde görev yapan öğretmenlerin niteliklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya, öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, il-ilçe milli eğitim müdürleri, müfettişler, öğrenci velileri, sendika, vakıf ve dernek temsilcileri ile üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarının yer aldığı toplam 6003 kişi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler kendilerini; konu alanına hakim olma, öğrenci gelişimini izleme, öğretimi planlama, öğretim stratejilerini kullanma, bilimsel işlem becerileri, sınıf yönetimi ve sınıf içi etkinlikler uygulama, mesleki gelişimi takip etme, sosyal çevresel ilişkiler kurma ve kişisel özellikler bakımından çok yeterli bulduklarını belirlemişlerdir.

Çetin (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, çocuk gelişimi üçüncü sınıf öğrencilerinden seçilen 100 kişilik örneklem grubundan “ideal öğretmen” konulu bir kompozisyon toplanmıştır. Kompozisyon kağıtları kontrol listesi esas alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler ideal öğretmeni; öğrencileriyle dostça ve iş birliği içinde çalışma alışkanlığı kazanmış, alan bilgisi tam, öğrencisinin doğasını ve ihtiyacını anlayan, genel eğitiminde ve bilimsel tavrında eksiği olmayan, saygılı, sevgi dolu, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları analiz edebilen, derslerinde çeşitli yöntem ve teknikleri kullanabilen öğretmen olarak açıklamışlardır.

Gökçe (2003) ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerini Delphi tekniği kullanarak incelediği araştırmasının sonucunda, öğretmen yeterlik alanlarını ana başlıklar altında toplamıştır. Bu yeterlik alanları; çocuk gelişimi, sınıf yönetimi, sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, okul aile işbirliği sağlama, okuma ve yazma, öğretim

yöntemleri, matematik öğretimi, öğrenci başarısını değerlendirme, program geliştirme ve değerlendirme, mesleki ve kişisel yeterlik olarak belirlenmiştir.

Tekışık (2003) ise araştırmasında, öğretmenin eğitme-öğretme yeterlikleri ve görevlerini öğrenciyi tanıma, öğretim ve öğrenciyi planlama, materyal belirleme ve geliştirme, öğretim ve öğrenmeyi sağlama, rehberlik yapma, başarıyı ölçme ve değerlendirme, yetişkin eğitimi, özel ihtiyaçları olan çocuklara hizmet etme, ders dışı etkinlikler yapma, okul çevre ilişkisi kurma ve kendini yetiştirme olarak belirlemiştir.

Şeker ve Arkadaşları (2004), geliştirdikleri “öğretmen yeterlik ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmaya 516 tezsiz yüksek lisans ve lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda YÖK Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu’ndaki maddelerden yararlanılarak geliştirilen ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılabileceği önerilmiştir.

Seferoğlu (2004) tarafından yapılan araştırma, öğretmen adaylarının, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerde aranan yeterliklere kendilerinin ne ölçüde sahip olduklarına ait görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıfında okuyan bilgisayar öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, MEB (2002) tarafından üç alt başlıkta toplanan ve “Eğitme ve Öğretme Yeterlikleri” başlığına ait, 14 alt bölüm ve 206 yeterlik maddesinden oluşan öğretmen yeterliklerinin Mahiroğlu (2004) tarafından dörtlü likert tipi ölçeğe dönüştürülmüş hali kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları yeterliklerin önemli bir kısmında orta ve iyi derecede değerlendirmişlerdir. Ayrıca adayların cinsiyet, mezun olunan lise türü ve okuldaki başarı durumları bakımından görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Saka ve Arkadaşları (2005) tarafından yapılan araştırma, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya eğitim fakültesi son sınıfında okuyan 220 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, öğretmenlik uygulamalarında kullanılan “öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu” dikkate alınarak düzenlenmiş ve güvenirliği hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının görüşleri arasında cinsiyete göre fark bulunmazken, bölüm değişkenine

göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın kaynağına göre mesleki yeterlik açısından Türkçe öğretmen adayları, diğer bölüm öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli algılamışlardır.

Taşdemir (2007) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaş ve kendi mesleki yeterliklerini algılama düzeylerini incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görevli random yolla seçilmiş 219 sınıf öğretmeni ilköğretim Sınıf Öğretmenliği ve Öğretmenlerin Öğretimi Programlama Sürecinin Değerlendirmesi Ölçeği kullanılarak elde edilen verilere göre, öğretmenlerin kendilerini geliştirmede bilgisayar teknolojisi ve internetten yararlanma düzeyleri düşük, mesleki olarak ise kısmen eğitim ihtiyaç içerisinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca mesleki yeterlik ve heyecan açısından, kendilerini yüksek düzeyde, meslektaşların ise kısmen yeterli düzeyde görmektedirler. Sınıf öğretmenleri sistem içerisinde kendisini geliştirmemiş ve gerekli performans göstermeyen meslektaşlarına eğitimci olarak güvenmedikleri gibi öğretmen olarak kalmalarına da karşı görüştedirler. Ayrıca, öğretmenlerin özlük haklarının tespitinde performans değerlendirmesi yapılması gerektiği görüşündedirler.

Özer ve Gelen (2008) tarafından yapılan, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi konulu araştırmaya 242 görev başındaki öğretmen ve 159 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya ait veri toplama aracı Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 2006 yılında yayınladığı "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"nden yararlanılarak hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün, hem genel anlamda hem de bütün alt boyutlarda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri bakımından kendilerini öğretmenlerden daha yeterli buldukları belirlenmiştir.

Temizkan (2008) tarafından yapılan araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü son sınıflarından toplam 160 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" (ÖMYTÖ) kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracının maddeleri üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçlarına göre ölçek öğretmenlik mesleğine ilgi duyma, öğretmenlik mesleğine bağlılık, öğretmenlik mesleğini sevme, öğretmenlik mesleğinin gerekliliğine inanma

ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili yeterlilik düzeyleri boyutlarından meydana gelmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının tamamına yakınının öğretmenlik mesleğine ilgi duyduğu, büyük bir kısmının ise öğretmenlik mesleğini sevdiği belirlenmiş ancak, genel kültür düzeyi, alan bilgisi, pedagojik formasyon bilgisi ve yöntem ve teknikleri kullanma becerisi açısından kendilerini yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir.

Arslan ve Özpınar (2008) tarafından yapılan çalışmada, yeni ilköğretim programlarına göre öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler ile Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterliklerin uyuşup uyuşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler katılmıştır. Veriler öğrencilere tavsiye edilen kaynak kitapların incelenmesi ve aynı programda eğitim gören son sınıf öğrencilerine yapılan mülakatların analizinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerden sahip olmaları beklenen becerilerle Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterlik ve nitelikler arasında bir uyum olduğu ve öğretmen adaylarının MEB'in arzuladığı nitelik ve becerilerin çoğunluğuna sahip olacak şekilde yetiştirildiği ifade edilmiştir.

Karacaoğlu (2008) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya ait verilerin toplanması, Delphi tekniği ile belirlenen ve öğretmen yeterliklerine göre geliştirilen “öğretmen yeterlilik algısı” ölçeğinin ön uygulaması ve asıl uygulaması ile gerçekleşmiştir. Araştırmaya toplam 440 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini, öğretmenlik meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal - uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, branşlara göre öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki çalışmada, veri toplama aracı olarak “Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından geliştirilmiş ölçek, bu çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırmaya, 250 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre,

öğretmenlerin, “Öğretim Yeterliği” faktöründeki görüşleri arasında cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem, yaş ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Kişisel Yeterlik” faktöründe ise eğitim durumu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2008) yaptıkları araştırmada, stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 24’ü bayan ve 19’u erkek olmak üzere toplam 43 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Saka ve Arkadaşları (2006) tarafından maddeleri “öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu”ndan elde edilerek geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda stajyer öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik mesleğine karşı kendilerini “büyük ölçüde” yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin “algı düzeyleri” arasında ve “anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verme” yeterliği bakımından cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ubuz ve Sarı (2009) tarafından yapılan araştırma, ilköğretim sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 109 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri açık uçlu sorulara verilecek yanıt maddelerinden oluşan anket uygulaması ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri, kişisel karakteristikler, konu ve konu anlatımına hakimlik, beceriler, profesyonel gelişim, takdir edilme ve görev yükümlülüğü başlıkları altında toplanmış ancak, verilen yanıtların çoğunluğunun kişisel karakteristiklerin farklı boyutlarında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yarar ve Tekbıyık (2009) tarafından yapılan araştırma, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak kişisel ve mesleki niteliklere ne ölçüde sahip oldukları konusunda algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programının tüm sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 279 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan, “öğretmenlik kişisel nitelikler ölçeği (ÖKNÖ)” ve “öğretmenlik mesleki nitelikler ölçeği (ÖMNÖ)” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki nitelikleri konusundaki algıları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yeşilyurt (2009) tarafından yapılan araştırmada, günümüz öğretmenlerinin sahip oldukları niteliklere yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 1505 öğretmenden seçilen 320 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda günümüz öğretmenlerinin kendilerini, güçlü okul kültürü, uygun sınıf atmosferi oluşturma, öğretimin kalitesini yüksek tutma, kendini geliştirme, değişimleri ve yenilikleri takip etme, okul ve sınıf güvenliği için tedbirler alma, öğrencilerine etik ve toplumun ahlaki değerlerini kazandırma, ulusal ve evrensel dersler sunma, bireysel destek sağlama, rehberlik etme, model olma, milli bilinci kazandırma ve öğrencileri zararlı maddelere karşı bilgilendirme niteliklerine yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere yönelik algıları arasında, okul türü, branş ve mesleki kıdem değişkenmleri açısından anlamlı farklılıklar bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Numanoğlu ve Bayır (2009) tarafından yapılan araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü dördüncü sınıfında okuyan bilgisayar öğretmen adaylarının “Öğrertmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ni kazanma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 39 bilgisayar öğretmen adayına Milli Eğitim Bakanlığı Yüksek Öğretim Kurulu (2006) tarafından ortaklaşa geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ni kazanma durumlarına göre; cinsiyet, bölümü isteyerek seçip seçmeme ve öğretmenlik yapmayı isteyip istememe durumlarına ilişkin “öğrenciyi tanıma “ ana yeterliği ve “öğrenciye değer verme” alt yeterliliğini kazanma durumlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Küçüköğlu ve Kaya (2009) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının MEB tarafından “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında geliştirilen sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmiştir. Araştırmada veri toplama formu olarak MEB tarafından sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri ve buna bağlı olarak A2 düzeyinde 73 performans göstergesinin dereceleme ölçeğine dönüştürülmesi ile elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının Özel Alan Yeterliklerinin 8 yeterlik alanı olan öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim, bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme, dil becerilerini geliştirme, bilimsel ve teknolojik gelişim, beden eğitimi ve güvenlik, bireysel ve mesleki gelişim, toplum ile ilişkiler, sanat ve estetik, izleme ve değerlendirme

alanlarındaki A2 düzeyindeki performans göstergelerine verdikleri cevaplara göre “Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim” boyutunun 3.955 ortalamaıyla en yüksek, “İzleme ve Değerlendirme” boyutu 3.796 ortalamaıyla en düşük ortalamaıyla sahip olduğu tespit edilmiştir.

TED (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, uluslar arası alanda öğretmenlik mesleği standartlarının incelenmesi ve Türkiye’de ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin “öğretmenlik mesleğigenelyeterlikleri” çerçevesinde değerlendirilerek öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi için çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmada ABD, Avustralya, İngiltere ve İrlanda’da öğretmenlik mesleği standartları ile standartlar konusunda temel kavramsal kaynaklar incelenerek, Türkiye’de geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kavramsal açıdan bir değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırmanın saha çalışması kısmında ise “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” esas alınarak, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkında bir değerlendirme yapmak amacıyla öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma verileri, araştırma kapsamında geliştirilen öğretmen anketi, yönetici anketi, öğrenci anketi ve veli anketi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya “TÜİK” tarafından belirlenen 12 bölgeden toplam, 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 veli katılmıştır. Araştırma sonucunda, ülkemizde öğretmen yeterliklerinin uygulanması ve öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesi için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, YÖK, MEB ve Eğitim fakültelerinin işbirliği içinde çalışması, öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinin mevcut altyapı ve öğretim elemanı eksiklerinin giderilmesi ve öğretmen yetiştirmede uygulamaların çağın gereklerine uygun olarak yeniden düzenlenmesi, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının önümüzdeki beş yıl içinde 20’ye düşürülmesi, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları için bir akreditasyon sisteminin oluşturulması ve uygulamaya geçilmesi, öğretmenlerin yetiştirilmesinde geleneksel yöntem ve yaklaşımlar terk edilerek, eğitim fakülteleri ile bölgesel işbirlikleri oluşturulması, yüz yüze eğitim yanında interaktif web tabanlı bir eğitim modelinin geliştirilmesi, öğretmen yeterliklerinin eğitim bilimleri alanında ve öğretim programlarında gelişmelerle uyumlu bir biçimde tanımlanması ve açık ve anlaşılır biçimde öğretmen performans göstergelerinin belirlenmesi ve uygun sayıda maddelerden oluşturulması gibi önerilere yer verilmiştir.

2.3. Özyönetimli Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hutchins (2000) tarafından 8 doktora öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye yönelik bakış açıları, öğrenme durumlarını daha kolay hale getirmede özyönetimin etkisi ve uygulamada karşılaştıkları zorluklar karşısında özyönetimli öğrenmenin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme aşamalarında kendi yaşantısal deneyimlerini önemli bir etken gördükleri, öğrenme aşamalarında bağımsız olmak istediklerini ve özyönetimli öğrenmede işbirliği yapmayı önemli bir etken olarak buldukları ortaya çıkmıştır.

Wilcox (2000) tarafından üniversite öğretim elemanları üzerinde yapılan araştırmada ise öğretim elemanlarının tamamına yakınının özyönetimli öğrenmeyi desteklemedikleri, özyönetimli öğrenmeyi tamamiyle destekleyen az sayıdaki fakülte öğretim elemanının ise, yapılan ders uygulamalarında öğrencileri özyönetimli öğrenmeye teşvikleriyle ilgili güçlü inançlarının her zaman oluşmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, özyönetimli öğrenmenin yetişkin eğitimi alanında ve yüksek öğretim aşamasında teşvik edilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Canipe (2001'den aktaran Beswick,2002,6) tarafından üniversite mezunu 260 yetişkin üzerinde yapılan araştırmada, özyönetimli öğrenme istekliliği ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenerek özyönetimli öğrenme istekliliğinin tüm öğrenme stillerinin kullanımı ile meydana çıkmakta olduğu ve özyönetimli öğrenme istekliliğinin öğrenme stillerini ortaya koymada etkili olduğu belirlenmiştir.

Jiraporn (2002) tarafından 33 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, özyönetimli öğrenme, özyeterlik, karakteristik değerler, kaygı ve akademik amaçlar ile İngilizce dil başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda; özyeterlik, karakteristik değerler ve kaygı düzeyinin özyönetimli öğrenme düzeylerinin gelişmesi için potansiyel kaynaklar oldukları belirlenmiştir. Ancak İngilizce dil başarısı ile özyönetimli öğrenme düzeyi, karakteristik değerler ve kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

David Lee (2002) tarafından 8 stajyer üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin özyeterlikleri, beceri yeterlikleri ve stajyerlik özelliklerinin, özyönetimli öğrenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmada özellikle öğrencilerin stajyerlik özelliklerinin, özyeterliği ve

özyönetimli öğrenmeyi sağlamada yüksek oranda etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Abou (2002) tarafından yapılan araştırmada, Suudi Arabistan'daki üniversite öğrencileri ile Amerikan üniversitesindeki Suudi öğrencilerinin özyönetimli öğrenme isteklilik düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda bu öğrencilerin bireysel öğrenme yöntem ve stratejilerini belirlemede yeterince etkili olamadıkları ve başarılı olmak için bağımlı bir öğrenme çevresinin daha önemli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca Amerikan üniversitesindeki Suudi öğrencilerin özyönetimli öğrenme istekliliklerinin Suudi Arabistandaki üniversite öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beswick (2002) özyönetimli öğrenmenin kültürle, öğrenme şekilleri ve yaratıcılıkla olan ilişkisini açıklamayı amaçladığı araştırması için 3 farklı doktora tezinin özyönetimli öğrenmeye ilişkin bulgularını ve 114 devlet lisesi öğrenci görüşlerini incelenmiştir. Çalışma sonucunda özyönetimli öğrenme istekliliğinin tüm öğrenme stillerini kullanımı ile meydana çıkmakta olduğu ve özyönetimli öğrenme istekliliğinin öğrenme stillerini ortaya koymada etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcılık ile özyönetimli öğrenme istekliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları özyönetimli öğrenmenin kültürle, öğrenme stilleriyle ve yetişkin öğrenenlerin yaratıcılıkları ile de ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Cox (2002) tarafından 114 lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrenenlerin yaşları ve yaratıcılık özellikleri ile özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcılık özellikleri ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Husby (2002) tarafından yapılan araştırmada özyönetimli öğrenme programını geliştirmeye katılan öğretmenlerin bakış açıları incelenmiştir. Yapılan araştırma sonunda öğretmenler, kişilerarası ilişkiye sahip öğretmenler, akademik öğretmenler ve sosyal öğretmenler olarak üç ana kategoriye ayrılmışlardır. Kişiler arası ilişkiye sahip olan öğretmenlerin kendilerine olduğu kadar diğerlerine karşı da pozitif görüş belirttikleri; akademik kategoride ve sosyal kategoride olan öğretmenlerin ise

araştırmacı ve katılımcılarla sürekli iletişim halinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin program geliştirmedeki gruplar arası işbirliğinin özyönetimli öğrenme istekliliklerini geliştirdiği ve bu sayede geliştirilen programın çalışanlara fayda sağladığı tespit edilmiştir.

Ware (2003) tarafından 84 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazır oluş düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gearhart (2003) tarafından yapılan araştırmada, uzaktan eğitim ile özyönetimli değerlendirme yapma istekliliği ve başarı arasındaki ilişki incelenmiş; öğrencilerin özyönetimli öğrenme isteklilikleri ile özyönetimli değerlendirme yapma ve ders başarıları arasında olumlu yönde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Robinson (2003) tarafından Eğitim Fakültesi, Sağlık Fakültesi ve İnsan Bilimleri Fakültesinden 148 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin özyönetimli öğrenme istekliliği ile kişisel becerileri ve yaşamı kabullenme esneklikleri arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca özyönetimli öğrenme istekliliği ile yaş arasında da pozitif bir ilişki bulunmuş ve kişisel becerilerin % 43'ünün özyönetimli öğrenme istekliliği ile açıklanabileceği belirtilmiştir.

Gan (2003) iki farklı sosyal çevre içindeki (Mainland China ve Hong Kong) yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin özyönetimli öğrenme hakkındaki algıları ve dil öğrenmedeki başarı ve başarısızlıkları arasındaki muhtemel davranışsal farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda Çin'deki öğrencilerin, Hong Konglu öğrencilere göre özyönetimli öğrenme istekliliğine yönelik tutumlarında, farklı stratejiler kullanmalarında ve öğrenmeye karşı güdülenmelerinde daha yeterli oldukları bulunmuştur.

Thomas (2004) tarafından 121 yüksek öğrenim öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin, hazırbulunuşluk, özyönetimli öğrenme ve merak durumlarının sınıftaki öğrenme performanslarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin özyönetim ve öğrenme performansları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca

özyönetimli öğrenme istekliliğinin, öğrenme performansının tahmin edilmesinde en güçlü değişken olduğu; yaş, cinsiyet ve ırksal özelliklerinin de, özyönetimli öğrenme istekliliğini ve merak duygusunu etkileyen olası unsurlar oldukları belirlenmiştir.

Sumedi (2004) tarafından yapılan araştırmada ise, Rusya, Orta ve Doğu Asya'dan 12 farklı ülkeden araştırmaya katılan yetişkinlerin öğrenmeye yönelik yeni bakış açıları, kültürel çatışma ve özyönetimli öğrenme davranışlarının farklı kültürlerle çatışmasının nedenleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, kültürel bağlantılar ile özyönetim ve öğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Farklı uluslardaki öğrenenlerden elde edilen görüşlere göre öğrenme hırsları ve özyönetimin daha etkili bir biçimde desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Kim (2005) tarafından yapılan uzaktan özyönetimli öğrenmede yetişkin öğrenenlerin motivasyonunun incelendiği araştırmada; 12 görüşmeci ile başlıca motivasyon faktörlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrenenlerin motivasyonunun etkili bir öğrenme ortamı için önemli olduğu ve bununla birlikte motivasyon eksikliği konusunun, teoride ve uygulamada başarılı bir uzaktan öğrenme çevresini kolaylaştırmada temel bir unsur olduğu belirlenirken, öğrenenlerin özyönetimli öğrenme çalışmasına kişisel yada mesleki gelişimleri için başladıkları ve uzaktan öğrenmeyi esnekliği, kolaylığı ve rahatlığı için seçtikleri belirlenmiştir. Ayrıca uzaktan öğrenmede motivasyon eksikliğinin ve devamında da zaman kısıtlılığının özyönetimli öğrenmeyi gerçekleştirmede önemli bir sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rowe (2004) tarafından yapılan araştırmada öğretmen performans değerlendirme sürecinde, öğretmen yeterliliği ve özyönetimli öğrenmenin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, öğretmen performans değerlendirme süreciyle ilgili bilgilerdeki boşlukları saptarken, özyönetimli öğrenmeyi teşvik edici öğretmen performans değerlendirme sürecini yerine getirmede engeller ve sorunlar olduğunu açığa çıkarmıştır. Bu çalışma ayrıca, öğretmenlerin, öğretmen yeterliliği seviyelerinin onların performans değerlendirme süreci içindeki mesleki gelişim deneyimlerini etkilediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin yeterlik seviyelerinin, onların mesleki gelişim öncelikleriyle ilgili başarılarında kuvvetli belirleyiciler olduğu da vurgulanmıştır.

Ülkemizde, özellikle öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelendiği araştırmalar bulunmaması nedeniyle ilgili araştırmalar yukarıdaki gibi açıklanmıştır.

2.4. Özyeterlik Algısı İle İlgili Yurtdışında Araştırmalar

Keijing (2004) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 191 ve Çin'deki 125 öğretmen adayı üzerinde karşılaştırmalı olarak yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının, öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin özyeterlik algıları ve öğretmen olma sebeplerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda Çinli öğretmen adayları, öğretmen olmalarındaki motivasyon kaynaklarını, sosyal konum ve ekonomik destek sağlanması gerekliliği olarak belirtirken, Amerikalı öğretmen adayları ise kişisel gelişim ve kişisel ilgileri motivasyon kaynakları olarak belirtmişlerdir. Her iki öğretmen adayı grubunda da motivasyon kaynaklarının uygun biçimde sağlanması durumunda öğretime yönelik özyeterlik algı düzeylerinde belirgin bir artışın olduğu belirtilmiştir.

Okech (2004) tarafından 180 İlköğretim fen bilgisi öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik algıları, duygusal zekaları, öğretim deneyimlerinin süresi, kültürel durumları, yaş ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiler incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özyeterlik algıları ve duygusal zekaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin duygusal zekaları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, mesleki deneyimleri ve yaşları ile duygusal zekaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Coleman (2004) tarafından 169 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreci boyunca bilgisayar teknolojileri kullanımına yönelik özyeterliklerinin değerlendirilmesi yapılmış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgisayar kullanımına yönelik özyeterlik algıları ile bilgisayar öğretimine yönelik deneyim süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça, özyeterlik algı düzeyleri de daha olumlu yönde gelişmektedir.

Kibsey (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile özyeterlikleri arasında ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerindeki artışa karşılık özyeterlik algılarında bir düşüş yaşandığını belirlenmiştir.

Curtis (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu, özellikle mesleğinin ilk yılında çalışan öğretmenlerin özyeterlik algılarının, beş yıllık deneyime sahip öğretmenlere göre daha olumlu düzeyde bulunduğunu ortaya koymuştur.

Hammond (2005) tarafından 60 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, bilgisayar temelli öğretim programına katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin özyeterlik algı düzeylerindeki farklılıklarının öğrenme stillerini seçme ve kullanmada anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kathleen (2005) tarafından 53 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, mesleki gelişim modeli içerisinde öğretmenlerin bireysel öğrenmelerine yönelik özyeterlik algıları ve kültürel etkileşimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel öğrenmelerindeki farklılıkları sağlama ve kontrol etmede güçlü bir özyeterliğe sahip oldukları ve kendi alanlarına yönelik sunulan öğrenme fırsatlarının mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını düşündükleri de tespit edilmiştir.

Oxendine (2005) tarafından 10 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, okuma öğretimindeki yeni yaklaşımlara dayalı uygulamaların, öğretmenlerin öz yeterlik algılarına olan katkısı incelenmiş ve araştırma sonucunda yeni yaklaşımlara karşı olumlu yönde görüş bildirdikleri ve özyeterlik algılarının da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada yeni değişimlere kolay ayak uydurmak için öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik kendilerini hazır halde tutmaları gerektiği belirtilmiştir.

Muhonen (2005) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin mesleki uygulama ve değerlendirme süreçleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, öğrencileri ile işbirliği yapmalarının ve onların birçok şeyi öğrenebildiklerine olan inançlarının bireysel ve mesleki gelişimlerine belirgin biçimde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Bush (2005) tarafından grupta işbirliği programına katılan 32 yarı zamanlı öğretmen üzerinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilerinin özyeterlik algılarını geliştirmek için, öğrencileri ile daha fazla iletişimi, yansıtma etkinliklerini

kullanmayı ve öğrencileri öğrenme ve öğretme sürecinde desteklemeyi önemli faktörler olarak görmektedirler.

Deaver (2005) tarafından 24 okulöncesi öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada okuldaki öğretmenlerin ortak fikir alma durumları, kendilerini algılama biçimleri ve özyeterlik algıları incelenmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin özyeterliklerini arttırmak için, çalıştıkları okullarda birlikte ortak fikir almaları gerektiği önerilmiştir.

Lewandowski (2005) tarafından 192 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik algıları, mesleki gelişimleri ve liderlik etkileri arasındaki ilişkiler incelenmiş ancak bu özellikler arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır.

Roth, (2005) tarafından 48 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin beden eğitimi aktivitelerine daha fazla katmada öğretmen özyeterliğinin rolü incelenmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançları ile özyeterlik algı düzeylerinin aktivitelerle öğrenciyi katmada ve yön vermede etkili olduğu belirlenmiştir.

Caprara ve arkadaşları (2006) tarafından 2000 ilköğretim öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik algılarının kendi iş doyumları üzerinde ve öğrencilerinin başarıları üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

2.5. Özyeterlik Algısı İle İlgili Ülkemizde Araştırmalar

Umay (2002) tarafından 127 ilköğretim matematik öğretmen adayı üzerinde yapılan, ilköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı özyeterlik algısı üzerine etkisi konulu araştırmanın sonuçları, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı son sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı özyeterlik algılarının birinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Alabay (2005) tarafından 180 okulöncesi öğretmen adayı üzerinde yapılan ve aday öğretmenlerin fen bilimlerine yönelik özyeterlik algı düzeylerinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre, birinci sınıftaki okulöncesi öğretmen adaylarının fen bilimlerine yönelik özyeterlik algı düzeylerinin diğer sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca genel not ortalamaları arttıkça fen bilimlerine karşı özyeterlik algı düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Lise türü ve yaş değişkenlerine göre okulöncesi öğretmen adaylarının fen bilimlerine yönelik özyeterlik algıları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Çapa (2005) tarafından mesleğinin ilk yılında çalışan 617 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin yeterlik algılarını etkileyen faktörler incelenmiş ve araştırma sonucunda öğretmen hazırlık programının kalitesi, öğretmene verilen temel destekler ve öğretmenlerin atama özelliklerinin yeterlik algılarını yüksek düzeyde etkileyen değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

Önen ve Öztuna (2005) tarafından ilköğretim fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin özyeterlik duygusunun belirlenmesi amacıyla, 32 fen bilgisi ve 24 matematik öğretmeni üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin; ders konularıyla ilgili kavramları yeterli derecede bilme, derste uygulanması gereken yöntem ve teknikleri seçme ve öğretim basamaklarını uygulama konularında kendilerine güvendikleri belirlenmiştir. Her iki grupta yer alan öğretmenler tarafından, derste uygulanan farklı yöntem ve tekniklerle birlikte etkili bir öğretimin gerçekleştirilebileceği ve böylece öğretmenlerin göstereceği bu yöndeki performansın öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceği görüşü belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin, öğretim uygulamalarını yerine getirirken kendi yaptıkları hatalardan kaynaklanabilecek öğrenci başarısızlığını kabul etmekten kaçındıkları, öğrencilerin başarılı oldukları durumların hepsi için ise sorumluluk üstlendikleri tespit edilmiştir. Her iki branştaki öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmeleri ve yenilikleri yeteri düzeyde takip etmemelerine karşın mevcut bilgilerinin öğretim süreci için yeterli olduğu düşüncesinde oldukları da belirlenmiştir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlerin özyeterlik algılarına yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını, özellikle de matematik ve fen bilgisi öğretmenleri arasında, fen bilgisi öğretmenlerinden daha fazla mesleki kıdeme sahip olanların özyeterlik algı düzeyleri bakımından kendilerini daha olumlu buldukları tespit edilmiştir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından 491 sınıf öğretmen adayının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre fen öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının incelendiği araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Ancak, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin, üniversitelerine göre anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur.

Akbulut (2006) tarafından 160 müzik öğretmen adayının mesleklerine ilişkin özyeterlik inançlarının incelendiği araştırmada Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmen özyeterlik algısı ölçeği kullanılmış ve araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının müzik dersine yönelik olarak, öğrenci katılımını sağlama, öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarındaki özyeterlik inanç düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Boz ve Uzuntiryaki (2006) tarafından fizik, kimya ve biyoloji branşlarından toplam 125 öğretmen adayı üzerinde yapılan fen öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının öğretim stillerine etkisi konulu araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının, öğrencilerin öğretmeni gözlemleyerek model almalarına dayalı olan kişisel model öğretim stilini seçme ve kullanmalarında anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Buna dayalı olarak ise yüksek öğretim kurumlarında özellikle öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının geliştirilmesine imkan verilmesi ve sınıf ortamında öğretim stillerini şekillendirmelerine olanaklar tanınması gerektiği belirtilmiştir.

Küçükylmaz ve Duban (2006) tarafından yapılan araştırma, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin fen öğretimine yönelik yeterlikleri ile ilgili düşüncelerini belirleyerek, özyeterlik inançlarının artırılabilmesi için neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanmış, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu biçimlendirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile yapılmış, elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının; alan bilgisi, bilgileri öğrenci düzeyine indirgeme, deney yapma ve yaptırma, özel öğretim yöntemlerini ve teknolojiyi işe koşma gibi konularda genelde kendilerine inandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları ayrıca, bu konuda kendilerine olan inançlarının artırılabilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin olarak laboratuvar, fen öğretimi, alan bilgisi ve öğretmenlik uygulaması dersleriyle, liseden mezun olunan alanla ve kendi üzerlerine düşen görevlerle ilgili görüşler öne sürmüşlerdir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe atılmadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterliklerinin, cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıfdüzeyi

değişkenleri bakımından belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya Eğitim Fakültesi'nde okuyan toplam 330 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada beş dereceli likert tipi "Öğretmen adayı öz-yeterlik ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2008) tarafından 223 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yapılan araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyete, öğrenim görülen branş tercih sırasına, tercih nedenlerine ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, buna karşılık öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulunmuştur.

Otacıoğlu (2008) tarafından Okul Deneyimi I uygulamasına katılan müzik öğretmeni adaylarının öz etkililik-özyeterlik düzeylerinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının cinsiyete ve yaşlarına göre öz etkililik-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmış, ayrıca bayan öğrencilerin genel öz etkililik-yeterlik düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2008) tarafından Sosyal bilgiler branşındaki 312 öğretmen adayının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre, akademik başarı değişkeni ile düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Cerit (2010) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Gibson and Dembo'nun öğretmen öz-yeterlik ölçeği kullanılarak Türkçe'ye uyarlanması yapılmıştır. Uyarlama çalışması için veriler, 130 birinci ve 275 son sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, Gibson ve Dembo'nun TES ölçeğinin Türkiye'de hizmet öncesi sınıf öğretmenlerinin yeterlik inançlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olmadığı ve birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

2.6. Öğretim Stilleri İle İlgili Yurtdışında Araştırmalar

Grasha (1994) tarafından yapılan araştırmada, fakültelerde çalışmakta olan öğretim üyelerinin öğretim stili tercihleri incelenmiştir. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletlerindeki çeşitli üniversitelerden 381 fakülte öğretim elemanını katılmıştır. Araştırmada Grasha (1994)'nın geliştirdiği “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretim elemanlarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla öğretim elemanlarının yaş, cinsiyet, alanı, öğretim seviyesinin yer aldığı “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının uzman/otorite öğretim stillerini kullanmaya eğilimli olduğu, bayanların erkeklere göre uzman/kolaylaştırıcı/temsilci öğretim stillerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bayanların en az tercih ettiği öğretim stillerinin uzman/otorite stilleri olduğu tespit edilmiştir.

Everitt (2001) tarafından 64 klinik eğitim öğrencisi ve 34 öğretim elemanı üzerinde yapılan araştırmada, klinik eğitimleri boyunca, öğrenci ve öğretim elemanları arasındaki etkileşimin öğrenme ve kullandıkları öğretim stillerinin öğrenci başarıları üzerindeki etkisini incelenmiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin aldıkları yüksek puanlar ile uygun öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretim elemanlarının ise düşük veya ortalama bir oranda başarıya sahip öğrencilerin kazanımlarını uygun öğrenmeler ve öğretim stilleri tercihleri yoluyla telafi ettikleri belirlenmiştir.

Matthew (2001) tarafından 206 üniversite öğrencisi ve 46 öğretim elemanı üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretim elemanlarının öğretim stilleri arasındaki uyum incelenmiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel ve grup stillerine nazaran dokunsal ve işitsel öğrenme stillerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının büyük bir kısmı, öğrencilerin kendilerine uygun olmayan öğrenme stilleri ile tercih edilen öğretim stilleri konusunda sıkıntılı oldukları, inişli çıkışlı bir başarı gerçekleştirdiklerini ve uygun olmayan stillerinin yanlış öğrenmelere yol açacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yüzden planlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olmasına dikkat edilmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Cheng (2001) tarafından 68 kolej öğretmeni ve 666 kolej öğrencisi üzerinde yapılan ve kolej öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin karşılaştırılmasını amaçlayan araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin en fazla

tercih ettikleri öğrenme stiline, işitsel stil olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri için bireysel stil kullanmalarından daha çok grup stili ve kinestetik stil kullanarak kendi öğrenmelerini nasıl sağlayacaklarını göstermeyi tercih ettikleri görülmüştür.

Weng, (2001) tarafından yapılan 161 üniversite öğrencisinin öğretim stilleri tercihleri ve öğrenme stili tercihleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda; beş farklı akademik disiplindeki öğrencilerin çoğu baskın öğrenme stili olarak “Aktif deneyimleri” tercih etmişlerdir. Ayrıca sınıf dışında yapılan beden eğitimi dersi hariç diğer dersler için araştırmaya dayalı öğretim stili boyutunu tercih etmişlerdir. Tüm disiplinlerin dörde birinden daha azı için öğrenme stilleri tercihleri, öğretimsel davranış tercihleri ve öğretim stilleri kullanma tercihi arasında doğrudan bir ilişki bulunmuştur.

O' Brien (2001) tarafından yapılan ve rehabilitasyon eğitimcilerinin felsefe öğretimi ve öğretim stillerinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın sonuçlarına göre mesleki rehabilitasyon ile öğretmenlerin felsefi uyumları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, grup analizine göre ise öğretmenler, davranışçı karar vericiler, keşfedici rehberler ve ilerleyici destekleyiciler olarak tanımlanmıştır.

Nigel ve Sherry (2001) tarafından 73 üniversite mezunu yetişkin üzerinde yapılan ve öğrenme stili ile öğretim stili uyumunu belirlemeyi amaçlayan deneysel araştırmanın sonuçlarına göre, uygun öğrenme koşulları sağlandığında ortaya çıkan öğrenci performansları ile uygun olmayan koşullarda ortaya çıkan öğrenci performansları arasında uygun öğrenme koşullarında öğrenen öğrenciler leline anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca konulara ait kavramların öğretimi sırasında uygun olan öğretim materyallerini kullanmanın ve uygun olmayanlara göre daha olumlu öğrenme sonuçları ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Buna ek olarak yetişkinlerin öğretim stili tercihlerinin mesleki kıdeme göre belirgin bir biçimde farklılaştığı da tespit edilmiştir.

Kathryn (2002) tarafından 452 onikinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan ve ergenlik döneminde öğrenci uyumu ve öğretim stili ilişkisini incelenmeyi amaçlayan araştırmanın sonuçları beş farklı öğretim boyutunda öğrenci motivasyonu sosyal davranış ve başarı durumları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencinin amaç ve ilgileri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir

ilişki bulunurken, akademik performans ve sosyal davranış arasında ters yönde negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Scattlon (2002) tarafından beş öğretim elemanı üzerinde yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun tercih ettikleri öğretim stilli esnekliğine yönelik bakış açıları incelenmiş ve araştırma sonucunda öğretim elemanlarının tümünün öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerinin farkında oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanları, kendi öğretim stillerine yönelik esneklikleri için gerekli olan unsurları, öğretim programı içeriği, öğrenci karakteristikleri, zaman, kaynaklar ve politik yansımalar olarak belirtmişlerdir.

Quitadamo (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretim stillerinin (öğretme işleminde rol oynayan davranışlar, tutumlar ve inançlar bütünü) ve işbirlikçi öğrenmenin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 474 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Grasha (1996)'nın Öğretim Stili Ölçeği (TSI), "Eleştirel Düşünme Performansı Ölçeği (CT)" ve "Akran Grupları için İşbirlikçi Öğrenme Ölçeği (SGCL)" kullanılmıştır. Grasha (1996)'nın öğretim stili ölçeği (TSI)'nin dört bileşeninden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde öğretim stillerinin ve akran gruplarında işbirlikli öğrenmenin etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretim stillerinin ve işbirlikçi öğrenmenin fen ve matematik öğreniminde öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişimlerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sutton (2003) tarafından sınıf öğretmenleri ve öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki uyumlarına yönelik algıları incelenmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimlerinde kendilerine öğretilmiş olduğu şekilde stilleri kullanarak bir öğretim yapmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki uyum hakkında uygulamalar, yöntem bilimi ve teoriler hakkında öğretmen yetiştirme kurumlarında, değişik öğrenme deneyimleri için mali destek yanında yönetsel destek verilmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Ray (2003) tarafından 309 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin üniversite öğretim elemanlarının öğretim stillerini değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının tercih ettikleri öğretim stilleri ile öğrencilerin tercih ettikleri stiller arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrenciler, öğretim elemanlarının en belirgin özelliğini konu uzmanı olmaları olarak belirtmelerine karşın, öğretim elemanları bu özellik hakkında bilgi vermemişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin öğretim elemanlarının derslerinde tehdit içermeyen, rahat bir çevre kurduklarını hissettiklerini ve rahat bir Yorum ortamının kurulmasını arzuladıkları ancak bireysel olarak bu işe katılmaya gönüllü olmadıkları tespit edilmiştir.

King (2003) tarafından yapılan bütünleştirilmiş öğretim stiline 48 sekizinci sınıf öğrencisinin matematik performansları üzerine etkisinin incelendiği araştırmanın sonuçları, farklı öğretim yöntemi uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin matematik puanları arasında anlamlı fark bulunduğunu ve birleştirilmiş öğretim stili kullanılarak öğretim gören öğrencilerin puanlarının diğer gruba göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Meade (2003) tarafından yapılan tam ve yarı zamanlı çalışan öğretim üyelerinin öğretim stili ve davranışlarının karşılaştırıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, tam zamanlı çalışan fakülte öğretim üyeleri ile yarı zamanlı çalışanlar arasında öğrenci etkileşimi açısından tam zamanlı çalışma lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Ancak tam zamanlı çalışan öğretim üyeleri ile yarı zamanlı çalışan öğretim üyelerinin öğretim stillerine ilişkin bireysel açıklamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Briggs (2003) tarafından 2 farklı okul ve 5 grup dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde yapılan ve öğretmenlerin öğretim stili ile öğrencilerin öğrenme stilleri uyumunun matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan deneysel araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin kendi öğrenme stilleri ve öğretmenin öğretim stili tercihi arasındaki uyum veya uyumsuzluğun matematik dersi başarıları üzerinde anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur.

Martinez (2003) tarafından yapılan ve öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet, tür ve etnik kökene göre çeşitlilik göstermiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerini yöntemsel olarak çoğunlukla sunuş temelli bir yöntem olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun öğretimin anlamını, en yüksek düzeyde gözlem yapma, objektif testler kullanarak değerlendirme yapma olarak algıladıkları görülmüş ve

öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenin öğretim stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca eğitim sürecinin daha çok öğretmen merkezli olduğu gözlemlenmiştir.

Pennisi (2004) araştırmasında geometri öğretimi konuları içerisindeki öğretmen uygulamalarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Hazırlanan bir yıllık öğretmen geliştirme programı dört yüksek okul öğretmeni üzerinde bir yıl boyunca haftalık olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin kültürel farklılıklarının olduğu ve öğrencilerinin bu kültürel süreci izledikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim stillerindeki değişimin az olduğu gözlenmesine rağmen, öğretmenlerin etkinlik sürecinde kendilerini nasıl gördüklerini açıklamalarının daha önemli olduğu vurgulanmıştır. Program boyunca öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim halinde bulunmalarının, öğretim stillerinde gelişmeye yol açtığı da belirlenmiştir.

Samuels (2004) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecindeki uygulamaları ve tercih ettikleri öğretim stillerindeki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile yaratıcılıkları ve öğretim uygulamalarının etkililiği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin uygun bir çevre ve donanıma, yeterli materyale sahip olmalarına rağmen öğrencilerin uygulamaları için bunları yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin değişim kavramını zor, karışık, ürkütücü, üstesinden gelinmesi güç bir durum olarak algıladıkları, ancak değişime ayak uydurmak için yaratıcı yollara başvurdıkları tespit edilmiştir.

Mendoza (2004) tarafından yapılan çalışmada, Teknoloji Enstitüsü'nde çalışan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri yaşa ve cinsiyete göre incelenmiştir. Araştırmaya teknoloji enstitüsünden 59 erkek ve 25 bayan olmak üzere 84 öğretmen katılmıştır. Araştırmada Grasha (1996)'nın "Öğretim Stili Ölçeği (TSI)"nde belirlenmiş olan uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stilleri bileşeninden faydalanılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerini belirlemek amacıyla bir demografik bilgi formu da kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin % 40,5'i kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerini, % 35,7'i uzman/otorite öğretim stillerini, % 11,9'u ise kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini kullanmaktadırlar. Cinsiyet açısından incelendiğinde ise bayanların % 10'unun en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman

ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini kullandıkları, erkeklerin ise % 34'ünün kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretim stili seçiminde yaşın önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cothran ve arkadaşları (2005) tarafından 7 farklı ülkede (Kore, Portekiz, İngiltere, Avustralya, Kanada, Fransa, ABD) 1436 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin farklı ülkelerde ve kültürel çevrede öğretim stilleri tercihleri ve deneyimlerinin farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğretim stillerinin geliştirilmesi ve kullanılması hakkında görüşlerinin ve inançlarının ülkelere göre farklılaştığı ve öğretmenlerin stil uygulamaları ile stil tercihleri hakkındaki inançları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki de bulunmuştur.

Zhukov (2005) tarafından 12 öğretmen ve 24 öğrenci üzerinde yapılan ve konservatuar enstrümanlı müzik sınıflarında öğretim stili ve öğrenci davranışlarının incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre, enstrümanlı müzik sınıflarında öğretimin gösteri yöntemi, değerlendirme ve soru sorma tekniklerini kullanarak yapmanın etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca konservatuar çevresi içinde daha çok tercih edilen öğrenme stili ve öğrenme tipleri arasında cinsiyete göre öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi aralarında anlamlı fark bulunmuştur.

Schlichte (2005) tarafından İngilizce dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akademik performansları üzerinde öğretim stillerinin etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, dört katılımcı öğretmenin öğretim stillerini düzenli olarak sürdürmelerinin öğrencilerinin kişisel sorumlulukları yerine getirmeleri ve başarılarında belirgin bir artışa yol açtığı gözlenmiştir.

Marie ve Damme (2006) tarafından 78 matematik öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, sınıf uygulamalarının etkililiğini arttıran faktörler olarak öğretmen karakteristiği ve öğretim stilleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda etkili sınıf uygulamalarının, öğrenen merkezli öğretim stili ve iyi bir sınıf yönetimi becerisiyle açıklanabileceği, öğretmenlerin üst düzey iş memnuniyetlerinin ise kendilerine özellikle düşük beceri gruplarından oluşan sınıflarına öğretimsel yönden daha fazla destek verildiğinde ortaya çıktığı belirtilmiştir.

2.7. Öğretim Stilleri İle İlgili Ülkemizde Araştırmalar

Dilek (2001) tarafından yapılan araştırma, Sosyal Bilgiler dersi programında yer alan tarih konuları ile ilgili olarak öğretmenlerin benimsedikleri rolleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada toplam 219 öğretmene ulaşılarak anket çalışması yapılmış, üç okuldaki yedi sınıf öğretmeni ve üç ilköğretim okulu müdürüyle mülakatlar gerçekleştirilmiş, üç hafta süreyle aynı okullarda bulunan dördüncü ve beşinci sınıflardan oluşan altı sınıfta nitel ve nicel gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda Öğretmenlerin öğrenci merkezli olarak nitelendirdikleri program teorileri ile sınıftaki uygulamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenler programı tamamlamak için sınıfa öğretim tekniklerini (sunu ve soru-cevap gibi) benimsemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin üç temel öğretim stilini benimsedikleri gözlenmiştir. Buna dayalı olarak öğretmenlerin araştırma projelerinde yer almaları ve bu projelerin sınıf uygulamaları ile ilişkili araştırma tekniklerini kullanmaları (mülakatlar, gözlem teknikleri, doküman analizi, örnek olay çalışması, aksiyon araştırma vb.) gerektiği ifade edilmiştir.

Üredi (2006) tarafından yapılan araştırmada, İstanbul ilinde bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan 1306 ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretim Stili Ölçeği" ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını ölçmek için "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonunda, ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının diğer öğretim stilini tercih eden öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ve branşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bilgin ve Bahar (2008) tarafından yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stillerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Eskişehir ilinde farklı ilköğretim okulunda görev yapan 57 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Katılımcılara Grasha (1994) tarafından

geliştirilen öğretme stilleri ölçeği ve öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar sınıf öğretmenlerinin; i) uzman, yol gösterici ve temsilci öğretme stillerinin otoriter ve kişisel model öğretme stillerinden daha baskın olduğunu, ii) işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerinin bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinden daha baskın olduğunu göstermiştir. Öğretme stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki dikkate alındığında öğretmenlerin bazı öğrenme ve öğretme stilleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliği, ölçme araçlarının uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stilleri tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi betimsel olarak incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu için Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer, Mudanya ve Yıldırım ilçelerindeki okullar seçilmiştir. Bir evren ve örneklem alınmasa da çalışma grubunu ulaşım kolaylığı nedeniyle Osmangazi, Nilüfer ve Mudanya ilçelerinden seçilen 2006-2007 eğitim öğretim yılında görev yapan 50 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna seçilen öğretmenlerin cinsiyetleri ve mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine ve Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	22	44.0
	Bayan	28	56.0
	Toplam	50	100
Mesleki Kıdem	1 yıl	7	14.0
	2-4 yıl	2	24.0
	4-6 yıl	10	20.0
	6 yıl ve üzeri	21	42.0
	Toplam	50	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin % 56’sını bayanlar % 44’ünü erkekler oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, % 14’ünün 1 yıl, % 24’ünün 2-4 yıl, % 20’sinin 4-6 yıl ve % 42’sinin 6 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiş, araştırmacı tarafından geçerlik güvenirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına adaptasyonu yapılan (Şahin ve Erden, 2009), Özyönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (*Self-Directed Learning Readiness Scale-SDRLS*) kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa ve Arkadaşlarınca (2004) geçerlik ve güvenirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına adapte edilmiş Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (*Teachers’ Sense of Efficacy Scale*) kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stilleri tercihlerini belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilen, Bilgin ve arkadaşları (2002) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına adapte edilmiş olan Öğretim Stili Envanteri (*Teching Style Survey*) kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin mesleki yeterliklerini belirlemek üzere ise MEB (2006) tarafından hazırlanmış öğretmen mesleğinin genel yeterlik özellikleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından düzenlenen “Öğretmen Mesleki Yeterlik Gözlem Formu” kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçeklerin temel özellikleri verilmektedir.

3.3.1. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği

Bu araştırmanın değişkenlerinden olan Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği M.Fisher, J.King ve G.Tague (2001) tarafından Sydney üniversitesinde hemşirelik lisans eğitiminde görevli öğretim elemanlarının özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol becerilerini tespit etmek için üç faktörlü olarak geliştirilmiştir.

Ölçek, bu fakültedeki eğitimcilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini kendi yanıtlarına göre belirleyen (self-report) bir araçtır.

Fisher ve arkadaşları (2001), özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ile elde edilen verilerin öğretim elemanlarının öğrencilerine uygun ortamları hazırlamalarında, uygun öğretim yöntemleri seçmelerinde ve öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin kaygılarını azaltmada kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bunun dışında bu ölçekten elde edilen veriler yetişkinlerin öğrenme ilkelerini belirlemede de yardımcı olmaktadır. Bu nedenle ölçeğin öğretim üyeleri dışında öğrenme ortamlarının değişkenlerinden olan öğretmenler ve yükseköğretimdeki farklı eğitim programlarını takip eden öğrenenler üzerinde de uygulanabileceği belirtilmiştir.

Böylece yetişkinler için hazırlanan ölçeğin içinde yer alan ifadeler ve alt ölçekler incelendiğinde öğretmenler üzerinde de kullanılabileceği düşünülmüş ve çalışma sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür.

3.3.1.1. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÖYÖHÖ)'nin Özellikleri

Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin iç tutarlılığını ve yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan çalışmaya Sydney üniversitesi, hemşirelik fakültesinden seçilen 201 öğrenci katılmıştır. Fisher ve arkadaşları (2001) daha önceden geliştirilen özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeklerinden seçilen maddelere de yer vererek 93 maddelik bir banka oluşturmuştur. Ardından Delphi tekniği ile uzman görüşü alarak özgün ölçeğin 93 maddesinden 41'ini elemiş, kalan 52 madde üzerinde ise genel bir faktörü aramak için Varimax rotasyonu uygulamışlardır. Bu analiz sonuçlarına dayalı olarak, 52 maddenin 10 tanesini elemişler ve kalan 42 madde ile temel bileşenler analizi uygulamışlardır. Hesaplanan istatistiksel analiz sonuçları 42 maddelik ölçeğin hem geçerli hem de güvenilir olduğunu göstermiştir. Uygulanan faktör analizi *özyönetim*, *öğrenme isteği* ve *özkontrol* olmak üzere 3 alt ölçek üretmiştir ve belirtilen örneklem grubu için elde edilen toplam puanlar normal dağılım göstermektedir. Özgün ölçeğin boyutları ve boyutlarla ilgili maddeler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin Boyutları ve Maddeler

Boyutların Adları	Maddeler
1. Özyönetim	1-13
2. Öğrenme İsteği	14-27
3. Özkontrol	28-42

Yukarıda özellikleri açıklanan özgün ölçeğin kullanımı sırasında bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini *kesinlikle katılmıyorum(1)*, *katılmıyorum(2)*, *kısmen katılıyorum(3)*, *katılıyorum(4)*, *kesinlikle katılıyorum(5)* arasında değişen Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler. Özgün ölçeğin bütününden alınacak en düşük puan 42 en yüksek puan ise 210'dur. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin olarak 42-98 puan aralığı düşük, 99-155 puan aralığı orta, 156-210 puan aralığı ise yüksek düzey özyönetimli öğrenmeye sahip oluşu açıklamaktadır (Fisher ve Arkadaşları, 2001). Yukarıda belirtilen özelliklere sahip ölçek içinde yer alan ifadeler ve alt ölçekler açısından incelendiğinde öğretmenler üzerinde de kullanılabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle sözü edilen aracın Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması öğretmenlerden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.2. ÖYÖHÖ'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

ÖYÖHÖ'nin dilsel eşdeğerlik çalışması, hem her bir test maddesinin Türkçe'ye çevrilme işleminde bir hata olup olmadığını, hem de her test maddesinin ifade ettiği anlamı ne derece yansıttığını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Mertens'e (1998'den aktaran Cesur ve Fer, 2007) göre, ölçme aracını yanıtlayanlar ile ölçeğin dili farklı olduğunda, ölçeğe geri çeviri tekniği ile dil uyarlaması uygulanmalıdır. Dil uyarlamasında birebir çeviriden kaçınılmalı, uygulanacak ülkenin dili, bölgesel ve kültürel özellikleri ve yanıtlayacakların eğitim düzeyi dikkate alınmalıdır (Fer ve Cırık, 2006). Uzman görüşlerinin ülkeler arası çok büyük farklılık göstermeyeceği ancak ölçeğin farklı bir dil ve kültürden uyarlandığı düşünülerek mümkün olduğu kadar çok maddeyi sorgulayabilmek için Fisher ve Arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin Delphi tekniği uygulandıktan sonra kalan 52 maddelik İngilizce formunun Türkçeye çevrilmesi tercih edilmiştir. Özgün ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılabilmesi ve kullanılabilmesi için öncelikle Murray Fisher'den elektronik posta yoluyla gerekli izin alınmıştır. Çeviri sürecinde önce, ölçekte yer

alan maddeler, Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümünde, İngilizce Anabilim Dalında öğretim görevlisi olarak görev yapan iki uzman tarafından ve birbirinden bağımsız olarak, Türkçeye çevrilmiştir. Sonra aynı uzmanlar iki Türkçe çeviriyi karşılaştırmalı olarak inceleyerek tek çeviri haline getirmiştir. Daha sonra Türk dili konusunda bir uzmandan ölçeğin Türkçe çevirisinin dil bilimi açısından uygunluğu, iki ölçme ve değerlendirme uzmanından ise aracın biçimi ve madde yapısının uygunluğu konusunda görüşleri alınarak, bu görüşler çerçevesinde bazı küçük düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak, çevirinin özgün metne uygunluğunu kontrol etmek amacıyla, Türkçe çeviri iki yabancı dil uzmanı tarafından, birbirinden bağımsız olarak geri çeviri tekniğiyle İngilizceye çevrilmiştir. Sonra aynı uzmanlar iki ayrı İngilizce çeviriyi karşılaştırmalı olarak inceleyerek tek çeviri haline getirmişlerdir. Elde edilen İngilizce çeviri ile özgün ölçek arasında anlam bakımından fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Dilsel Eşdeğerliğin İstatistiksel Olarak Test Edilmesi: Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin dilsel eşdeğerliğini istatistiksel olarak test etmek için, özgün İngilizce ölçek ile Türkçe ölçek, Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında 4.sınıfa devam eden 30 öğrenciye iki hafta ara ile uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin, iki ayrı uygulama puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3: ÖYÖHÖ’nin İngilizce ve Türkçe Formu Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

Madde			Madde			Madde		
No	r	p	No	r	p	No	r	P
1	.32	.09	18	.64	.00	35	.54	.01
2	.45	.01	19	.74	.00	36	.65	.00
3	.29	.10	20	.46	.01	37	.58	.00
4	.52	.01	21	.62	.00	38	.64	.00
5	.50	.01	22	.49	.01	39	.65	.00
6	.73	.00	23	.54	.00	40	.70	.00
7	.64	.00	24	.65	.00	41	.59	.00
8	.75	.00	25	.75	.00	42	.48	.01
9	.67	.00	26	.72	.00	43	.63	.00
10	.51	.01	27	.57	.00	44	.53	.00
11	.53	.01	28	.53	.01	45	.43	.05
12	.49	.01	29	.62	.00	46	.50	.01
13	.61	.00	30	.74	.00	47	.64	.00
14	.71	.00	31	.52	.01	48	.62	.00
15	.49	.01	32	.47	.01	49	.64	.00
16	.74	.00	33	.49	.01	50	.57	.00
17	.68	.00	34	.73	.00	51	.58	.00
						52	.67	.00

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi ölçekteki boyutlara ilişkin tüm maddelerle ilgili test tekrar test uygulamaları arasında toplam puanlar bazında 1, 3 ve 45 dışındaki tüm maddelerde 0.45 ile 0.75 arasında değişen, pozitif ve .01 düzeyinde anlamlı Pearson korelasyon katsayısı değerlerine ulaşılmıştır. 45. madde ise. 05 düzeyinde pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Yine Türkçe ve İngilizce ölçek maddelerinden elde edilen puanlar arasında yapılan ilişkili t testi sonuçlarına göre 1.madde ($t=.68$, $p>0.05$)’de ve 3. madde ($t=.61$, $p>0.05$)’de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. 1. ve 3. maddeler anlamsız t koşulunu sağladığından ölçeğin tüm maddeler bazında iki uygulaması arasındaki tutarlığın kabul edilebilir ve formlarda dil eşdeğerliğinin sağlandığı söylenebilir.

3.3.1.3. ÖYÖHÖ’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ÖYÖHÖ’nin geçerlik ve güvenirlik çalışması için 2006-2007 öğretim yılında Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Mudanya ilçelerinde bulunan Atatürk, İnönü, Yusuneli Hacı Naciye Kanalmaz, Yeniceabat ve 12 Eylül İlköğretim okullarında görev yapmakta olan 142 sınıf öğretmeni seçilmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeklerden 12 adedi eksik ve yanlış işaretlendiği için çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Bu nedenle ölçeğe ilişkin veriler 79’u bayan, 51’i erkek 130 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin okullara ve mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo 3.4’de sunulmuştur.

Tablo 3.4: Çalışma Grubunun Okullara ve Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

		f	%
Okul Adı	Atatürk	15	.12
	İnönü	33	.25
	Naciye Kanalmaz	26	.20
	Yeniceabat	22	.17
	12 Eylül	34	.26
Mesleki Kıdem	1 yıl	12	.09
	2-4 yıl	17	.13
	4-6 yıl	34	.26
	6 yıl ve üzeri	67	.52
	Kayıp	12	
Toplam		130	100.0

Alanyazında, bir ölçeğin geçerlik çalışmaları faktör analizinin yapılabilmesi için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşler vardır. Bu

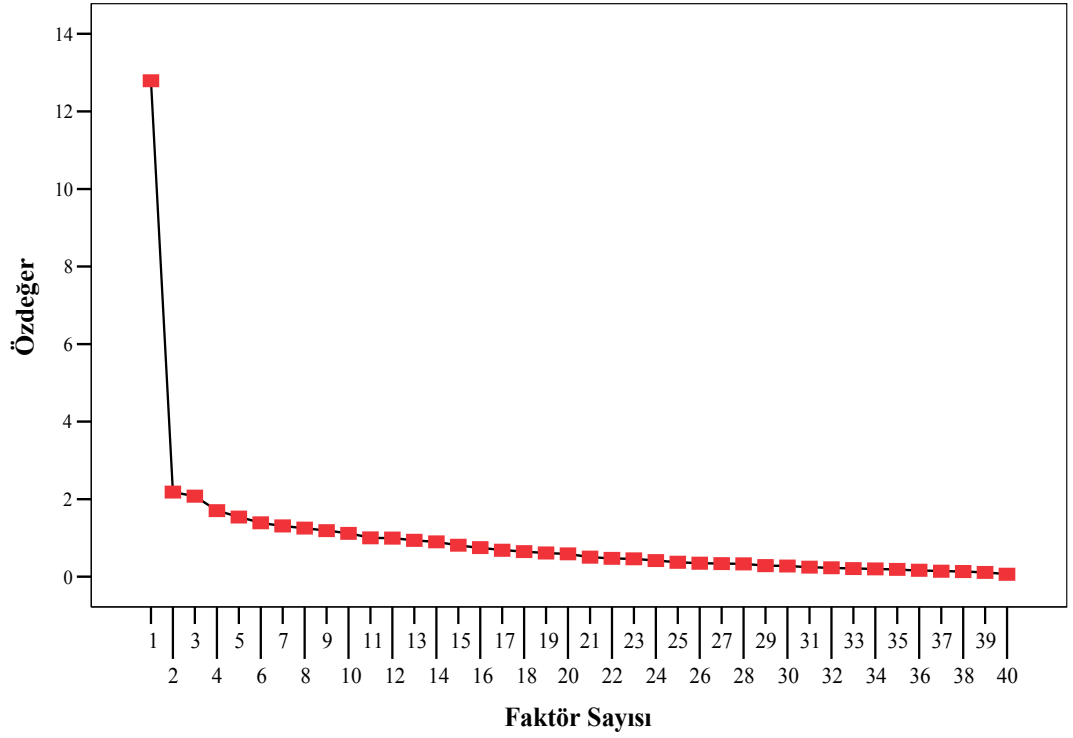
görüşler kapsamında, faktör analizi örneklem büyüklüğü Osborne ve Costello (2004'den aktaran Fer ve Cırık, 2006)'ya göre: 50-çok küçük, 100- düşük, 200- ortalama, 300- iyi, 500-çok iyi, 1000 ve üstü- idealdir. Diğer yandan Sapnas (2004'den aktaran Fer ve Cırık, 2006)'a göre, araştırmalar küçük örneklem gruplarında iyi faktör sonuçlarına ulaşıldığını ortaya koymuş ve bu çerçevede 100 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olacağını belirtmiştir. Preacher ve MacCallum (2002) ise, en küçük örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşlerden hareketle, ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması için 130 kişilik çalışma grubu sayısal olarak ideal olmamakla birlikte yeterli bulunmuştur.

3.3.1.4. ÖYÖHÖ'nin Geçerlik Çalışması

Türkçeye uyarlanan ölçek ile özgün ölçeğin faktör yapısının uygunluğunu belirlemek amacıyla uyarlanan ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen verilerle faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi çok sayıda değişkenden (maddeden), bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefler. Açımlayıcı faktör analizinde, ölçekte yer alan bir maddenin tanımlanacak olan bir faktörde yer alıp almaması, o faktörle olan ilişkisini gösteren yük değerinin yüksek olmasına bağlıdır. Bir faktörle yüksek yük değeri veren maddeler faktörün tanımlandığı yapıyı ölçen maddeler olarak adlandırılır. Madde faktör yük değerinin genellikle 0.45 ve daha yüksek olması istenmekle birlikte faktör yük değeri 0.30 olan maddeler de ölçekte tutulabilir (Büyüköztürk, 2003).- Faktör analizinde, örneklemde elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır. Kaiser, bulunan değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, .50'nin altında ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir (Tavşancıl, 2002) Bu amaçla, verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO değeri yüksek (.85) çıkmıştır. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için Bartlett's testi yapılmış ve elde edilen değer (2821,755, df:780, p:000)'de anlamlı bulunmuştur.

Yapılan faktör analizi sonucunda 1-2-9-11-16-17-18-31-37-41-44-48. maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri .30'dan düşük bulunarak özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyini ayırt edici özellikleri olmadığından ölçekten çıkarılmıştır. Böylece toplam 40 madde üzerinden yapı geçerliğinin hesaplanmasına karar

verilmiştir. Önemli faktör sayısına karar vermek için çizgi (Scree) grafiği de incelenerek Şekil 3.1’de sunulmuştur.



**Şekil 3.1: Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği
Faktör Çizgi Grafiği**

Şekil 3.1’deki çizgi grafiği incelendiğinde üçüncü faktör civarında ivmeli bir kırılma olduğu gözlenmiştir. Kırılma noktasında özdeğeri 1’den büyük olan üç faktörün varlığı nedeniyle ölçeğin üç faktörlü olabileceğini düşünülmüştür. Bunun üzerine faktör döndürme tekniği uygulanmıştır. Dik ve eğik döndürme yaklaşımlarından dik döndürme, dik döndürme tekniklerinden ise varimax ve equamax sosyal bilimler için uygundur. Her iki teknik de maddelerin yük değerini bir faktörde 1’e, diğerinde ise 0’a yaklaştırmayı amaçlar. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulur ve maddeler daha kolay yorumlanır (Büyüköztürk, 2003). Belirtildiği gibi, ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması için çeşitli faktör döndürme teknikleri denenmiş ve kolay yorumlanabilir sonuca Varimax dik döndürme tekniği ile ulaşılmıştır. Teknik, maddelerin üç faktöre dağılmasını sağlayacak şekilde yapılarak bulgular Tablo 3.5’de gösterilmiştir.

Tablo 3.5: Kırk Maddelik ÖHÖYÖ'nin Varimaks Döndürme Sonrası Faktör Değerleri

Faktör 1			Faktör 2			Faktör 3		
Özdeğer =15.73 Varyans%=15.16			Özdeğer=2.26 Varyans%=13.93			Özdeğer=2.07 Varyans%=13.53		
MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD
m36	.67	.74	m50	.59	.67	m42	.70	.77
m35	.59	.73	m47	.52	.66	m38	.61	.74
m23	.55	.70	m46	.54	.64	m6	.59	.71
m21	.62	.70	m10	.35	.54	m40	.52	.62
m13	.38	.58	m52	.45	.53	m4	.48	.59
m32	.55	.56	m27	.31	.51	m25	.49	.59
m22	.47	.56	m29	.27	.50	m39	.55	.56
m19	.29	.49	m51	.39	.50	m43	.42	.53
m33	.44	.49	m30	.34	.49	m24	.44	.48
m34	.36	.48	m49	.32	.47	m45	.35	.41
m14	.31	.47	m7	.43	.46	m12	.37	.40
m20	.34	.45	m28	.35	.43			
m15	.17	.28	m26	.32	.43			
			m5	.21	.41			
			m3	.15	.38			
			m8	.22	.36			

MN: Madde no OV: Ortak varyans YD: Faktör yük değeri

Açıklanan Varyans; **Toplam:% 42.5, Faktör-1 % 15.1 Faktör-2 % 13.9, Faktör-3 % 13.5**

Tablo 3.5'e göre ÖYÖHÖ üç faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 15.1'ni, ikinci faktör % 13.9'unu, üçüncü faktör ise % 13.5'ini açıklamaktadır. Üç faktörün açıkladıkları toplam varyans % 42.5' dir. Varimax dik döndürme tekniği ile .28'in üzerinde faktör yüküne sahip maddelerin faktörlere dağılması sağlanmıştır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörün 13 maddeden, ikinci faktörlerin 16 maddeden, üçüncü faktörün ise 11 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .28 ile .74 arasındadır. Faktör yük değerinin .45 yada daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu değer .30 ' a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2003). Bu ölçekte .28 yük değerine sahip olan 15. madde, .30 yakın bir değer olduğu için çıkartılmamıştır. İkinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin .36 ile .67 arasında, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ise .40 ile .77 arasında değiştikleri görülmektedir. Bu sonuçlar orijinali Fisher ve Arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin yapı geçerliği sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Fisher

ve Arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen özgün ölçeğin faktörlerine maddelerin içerikleri dikkate alınarak isimler verildiğinden aynı faktör isimleri bu araştırmada da kullanılmıştır. İlk faktörde yer alan maddelerin tümünün (13 madde) özyönetimi (ÖY), ikinci faktörde yer alan maddelerin tümünün (16 madde) öğrenme istekliliğini (Öİ) ve üçüncü faktörde yer alan maddelerin tümünün de (11 madde) özkontrol becerilerini (ÖB) ölçtüğü söylenebilir.

3.3.1.5. ÖYÖHÖ'nin Güvenirlik Çalışması

ÖYÖHÖ'nün alt ölçeklerindeki maddelerin ölçtükleri özellikler açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları (item-total correlation) ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliliği (internal consistency reliability) maddelerin benzeşiklik düzeyini ve maddelerin ölçmek istediği yapının ayrıışıklığını belirlemek için ise Cronbach's alpha katsayısı tercih edilmiştir.

Özgün ve Türkçeleştirilmiş ÖYÖHÖ'nin alt ölçek güvenirlik değerleri tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: Özgün ve Türkçeleştirilmiş ÖYÖHÖ'nin Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri

<i>Alt Ölçekler</i>	<i>Madde No (40 Maddelik ÖYÖHÖ)</i>	<i>$\alpha 1^*$</i>	<i>$\alpha 2^{**}$</i>	<i>$r 1^{***}$</i>	<i>$r 2^{****}$</i>
1.Özyönetim	13,14,15,19,20,21,22,23, ,32,33,34,35,36	.85	.87	.30-.55	.42-.68
2. Öğrenme istekliliği	3,5,7,8,10,26,27,28,29, 30,46,47,49,50,51,52	.84	.86	.30-.57	.36-.63
3.Özkontrol becerileri	4,6,12,24,25,38,39,40, 42,43,45	.83	.79	.33-.56	.52-.66
$\alpha 1^*$: 52 maddelik özgün ölçeğin Alpha değerleri $\alpha 2^{**}$: 40 maddelik ölçeğin Alpha değerleri		$r 1^{***}$: 52 maddelik ölçeğin madde toplam korelasyonu $r 2^{****}$: 40 maddelik ölçeğin madde toplam korelasyonu			

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, 52 maddelik özgün ölçeğin Cronbach alpha katsayıları özyönetim alt boyutu için .85, öğrenme istekliliği alt boyutu için .84 ve özkontrol becerileri alt boyutu için .83 bulunmuştur. Türkçeleştirilmiş 40 maddelik ölçeğin Cronbach alpha katsayıları ise özyönetim alt boyutu için .87, öğrenme istekliliği alt boyutu için .86 ve özkontrol becerileri alt boyutu için .79 ve toplam ölçek için .94 olarak hesaplanmıştır. Temel boyutlarına göre alpha katsayısı .83 ile .85 arasında; 40 maddelik Türkçe ölçeğin alpha katsayısı ise .79 ile .87 arasında değer almıştır. Likert

tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek güvenirlilik katsayısı 1'e yakın olmalıdır (Altun ve Erden, 2006). Bu nedenle ölçeğin alt boyutlara yönelik elde edilen Cronbach alfa değerlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği, alt ölçekler bazında madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3.7'de verilmiştir. Alt faktörler temel alınarak yapılan madde-toplam korelasyon sonuçları incelendiğinde, özgün ölçeğin alt ölçek korelasyon katsayısı .30 ile .57 arasında değer alırken, Türkçeleştirilmiş ölçeğin, alt ölçeklerinin korelasyon katsayıları .36 ile .68 arasında değişmiştir. Kesin bir kural olmamakla birlikte, ölçeğin toplanabilirlik özelliği için madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması beklenir (Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997'den aktaran Fer ve Cırık, 2006). Bu görüşe dayalı olarak hesaplanan tüm değerler istatistiksel olarak anlamlı ($p=.01$) bulunmuştur.

Bu istatistiklere ek olarak, Türkçeleştirilmiş 40 maddelik ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğini test etmek için, her alt ölçek için madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Türkçeleştirilmiş ÖYÖHÖ'deki her madde için, ortalama, standart sapma, standart hata ve madde-toplam korelasyonu bulguları Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7: Türkçeleştirilmiş ÖYÖHÖ'nin Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

<i>MN</i>	<i>X</i>	<i>SH</i>	<i>SS</i>	<i>r1*</i>	<i>MN</i>	<i>X</i>	<i>SH</i>	<i>SS</i>	<i>r1*</i>
m3	4.27	.08	.92	.24	m28	3.96	.07	.79	.52
m4	3.98	.07	.75	.53	m29	4.12	.06	.70	.36
m5	4.03	.07	.79	.39	m30	3.82	.07	.87	.49
m6	4.05	.08	.86	.60	m32	4.31	.06	.75	.68
m7	4.09	.07	.75	.51	m33	4.41	.06	.69	.58
m8	4.08	.07	.81	.37	m34	4.25	.07	.84	.50
m10	4.00	.06	.76	.48	m35	4.58	.05	.55	.58
m12	4.23	.06	.75	.55	m36	4.55	.05	.62	.67
m13	4.52	.06	.76	.47	m38	4.30	.06	.74	.59
m14	4.10	.07	.87	.49	m39	4.20	.06	.71	.65
m15	4.18	.06	.77	.38	m40	4.22	.07	.87	.59
m19	4.48	.05	.66	.42	m42	4.22	.06	.76	.66
m20	4.26	.06	.68	.52	m43	4.23	.06	.73	.54
m21	4.55	.05	.59	.62	m45	4.32	.06	.73	.52
m22	4.62	.05	.59	.56	m46	4.10	.06	.69	.63
m23	4.52	.06	.67	.50	m47	4.18	.05	.65	.60
m24	4.53	.06	.72	.56	m49	4.28	.07	.81	.42
m25	4.45	.06	.67	.53	m50	4.29	.06	.70	.63
m26	3.82	.08	.97	.49	m51	4.31	.06	.70	.54
m27	3.90	.08	.98	.44	m52	4.18	.06	.77	.53
N=130 X: Ortalama SH: Standart hata SS: Standart sapma					r1: Madde toplam korelasyonu. *: Maddelerin tamamı 0.01 düzeyinde anlamlıdır				

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi, Türkçeleştirilmiş ölçeğin her bir maddesi ile alt ölçekten alınan puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayılarının .24 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm değerler istatistiksel olarak anlamlı ($p=0.01$) bulunmuştur.

Özetle, özgün özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin Türkçeleştirilmesi sırasında ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki tutarlılığını belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı bulguları incelenmiş ve ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlığın kabul edilebilir düzeyde olduğu ve formlarda dil eşdeğerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

ÖYÖHÖ'nin açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen özgün ölçeğe çok yakın bir faktör yapısının ortaya çıktığı görülmektedir. Belirlenen faktör sayısı ölçeğin özgün yapısıyla aynı olduğu ve içerik olarak faktörlerin farklılaşmadığı görülmüştür. ÖYÖHÖ'nin özgün 40 maddelik formu ile ve Türkçeleştirilmiş 52 maddelik iç tutarlık güvenirlik katsayıları

açısından birbiriyle benzer değerleri alması ve iç tutarlık değerlerinin de yeterli düzeyde olması nedeniyle mevcut biçimiyle kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.(Bkz. EK 1).

3.3.2. Öğretmen Özyeterlik Algı Ölçeği (ÖÖAÖ)

Öğretmen Özyeterlik Algı Ölçeği, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından, Ohio State Üniversitesinde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla 399 öğretmen adayı ve 225 öğretmen olmak üzere toplam 628 kişi üzerinde yapılan uygulama sonucunda geliştirilmiştir. Ölçek, eğitimcilerin özyeterlik algı düzeylerini kendi yanıtlarına göre belirleyen (self-report) bir araçtır. Özgün ölçeğin kullanımında bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini *yetersiz (1,2)*, *çok az yeterli (3,4)*, *biraz yeterli (5,6)*, *oldukça yeterli (7,8)*, *çok yeterli (9)* arasında değişen Likert tipi dokuzlu derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır. Buna göre 24-88 aralığı düşük, 89-153 aralığı orta, 154-216 aralığı ise yüksek puanları temsil etmektedir.

24 maddeden oluşan özgün ölçek üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda, üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Üç faktörlü yapı 24 maddelik özgün formun toplam % 54'lük varyansını karşılamaktadır. Bu faktörlere ait yük değerleri ise, .60 ile .85 arasında değişmektedir. Özgün formun yapı geçerliği sonuçlarına göre, “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” boyutlarından olmak üzere 3 alt ölçek belirlenmiştir.

3.3.2.1. Öğretmen Özyeterlik Algı Ölçeğinin Geçerlik Çalışması (ÖÖAÖ)

Araştırmada kullanılan ölçek ile Türkçeye uyarlanan ölçek ve özgün ölçeğin faktör yapısının uygunluğunu belirlemek amacıyla 130 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan uygulamadan elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ancak, analize geçmeden önce verilerin analize uygunluğu test edilmiştir. Araştırmada kullanılan Türkçe öğretmen özyeterlik ölçeği verilerinin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO değeri yüksek (.86) çıkmıştır. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için Bartlett's testi yapılmış ve elde edilen değer (2695.474, df:276, p:000)'de anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması için Varimax dik döndürme tekniği tercih edilmiştir. Teknik, maddelerin üç faktöre dağılmasını sağlayacak şekilde yapılarak bulgular Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8 : Yirmidört Maddelik ÖÖAÖ’nün Varimaks Döndürme Sonrası Faktör Değerleri

Faktör 1			Faktör 2			Faktör 3		
Özdeğer =11.82 Varyans%=22.92			Özdeğer=2.05 Varyans%=21.48			Özdeğer=1.56 Varyans%=19.92		
MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD
m18	.68	.78	m24	.74	.84	m4	.72	.72
m8	.67	.75	m23	.79	.79	m5	.55	.70
m13	.59	.74	m20	.67	.69	m1	.64	.68
m16	.68	.73	m22	.68	.69	m15	.75	.68
m21	.76	.71	m17	.55	.60	m6	.63	.63
m19	.75	.69	m12	.61	.59	m11	.68	.61
m3	.79	.64	m10	.52	.53	m7	.47	.45
m14	.57	.47	m9	.61	.51			
			m2	.33	.47			

MN: Madde no OV: Ortak varyans

YD: Faktör yük değeri

(Açıklanan Varyans; **Toplam:% 64.22, Faktör-1 % 22.9, Faktör-2 %21.4, Faktör-3 %19.92)**

Tablo 3.8’e göre Öğretmen Özyeterlik Ölçeği üç faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 22.9’unu, ikinci faktör % 21.4’ünü, üçüncü faktör ise % 19.92’sini açıklamaktadır. Üç faktörün açıkladıkları toplam varyans % 64.22’ dir. Varimax dik döndürme tekniği ile .45’in üzerinde faktör yüküne sahip maddelerin faktörlere dağılması sağlanmıştır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörün 8 maddeden, ikinci faktörlerin 9 maddeden, üçüncü faktörün ise 7 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .47 ile .78 arasındadır. İkinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin .47 ile .84 arasında, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ise .45 ile .72 arasında değiştikleri görülmektedir. Bu sonuçlar orijinali Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin yapı geçerliği sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen özgün ölçeğin faktörlerine maddelerin içerikleri dikkate alınarak isimler verildiğinden aynı faktör isimleri bu araştırmada da kullanılmıştır. İlk faktörde yer alan maddelerin tümünün (8 madde) öğrenci katılımını (ÖK), ikinci faktörde yer alan maddelerin tümünün (9 madde)

öğretim stratejilerini (ÖS) ve üçüncü faktörde yer alan maddelerin tümünün de (7 madde) sınıf yönetimi (SY) ölçtüğü söylenebilir.

3.3.2.2. ÖÖAÖ'nün Güvenirlik Çalışması

ÖÖAÖ'nün alt ölçeklerindeki maddelerin ölçtükleri özellikler açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliliği maddelerin benzeşiklik düzeyini ve maddelerin ölçmek istediği yapının ayrışıklığını belirlemek için ise Cronbach's alpha katsayısı tercih edilmiştir.

Özgün ölçeğin alt ölçek güvenirlik değerleri, Türkçeleştirilmiş (Çapa ve Arkadaşları, 2004) ölçeğin alt ölçek güvenirlik değerleri ve bu araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin alt ölçek güvenirlik değerleri Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9: Özgün, Türkçeleştirilmiş ve Araştırmada Kullanılan ÖÖAÖ'nin Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri

<i>Alt Ölçekler</i>	<i>Madde No (24 Maddelik ÖÖAÖ)</i>	<i>$\alpha 1^*$</i>	<i>$\alpha 2^{**}$</i>	<i>$\alpha 3^{**}$ *</i>	<i>$r 3^{***}$</i>
1. Öğrenci katılımı	3,8,13,14,16,18,19,21	.82	.82	.91	.61-.81
2. Öğretim stratejileri	2,9,10,12,17,20,22,23,24	.84	.86	.90	.62-.84
3. Sınıf yönetimi	1,4,5,6,7,11,14,	.84	.84	.88	.61-.79
$\alpha 1^*$: Özgün ölçeğin Alpha değerleri $\alpha 2^{**}$: Türkçeleştirilmiş ölçeğin Alpha değerleri $\alpha 3^{***}$: Araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin Alpha değerleri		$r 3^{***}$: Araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin madde toplam korelasyonu			

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi, özgün ölçeğin Cronbach alpha katsayıları öğrenci katılımı alt boyutu için .82, öğretim stratejileri alt boyutu için .84 ve sınıf yönetimi alt boyutu için .84 bulunmuştur. Türkçeleştirilmiş ölçeğin Cronbach alpha katsayıları öğrenci katılımı alt boyutu için .82, öğretim stratejileri alt boyutu için .86 ve sınıf yönetimi alt boyutu için .84 bulunmuştur. Araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin Cronbach alpha katsayıları öğrenci katılımı alt boyutu için .91, öğretim stratejileri alt boyutu için .90, sınıf yönetimi alt boyutu için .88 ve toplam ölçek için .95 olarak hesaplanmıştır.

Anketin iç tutarlık güvenirliliği, alt ölçekler bazında madde-toplam korelasyonu incelenmiştir. Buna göre alt faktörler temel alınarak yapılan madde-toplam korelasyon sonuçları incelendiğinde, araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin, alt

ölçeklerinin korelasyon katsayıları .61 ile .84 arasında değişmiştir. Hesaplanan tüm değerler istatistiksel olarak anlamlı ($p=.01$) bulunmuştur.

Bu istatistiklere ek olarak, araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini test etmek için, her alt ölçek için madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. ÖÖAÖ'deki her madde için, ortalama, standart sapma, standart hata ve madde-toplam korelasyonu bulguları Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10: ÖÖAÖ'nin Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

<i>MN</i>	<i>X</i>	<i>SH</i>	<i>SS</i>	<i>rI*</i>	<i>MN</i>	<i>X</i>	<i>SH</i>	<i>SS</i>	<i>rI*</i>
m1	6.27	.11	1.2	.69	m13	6.91	.10	1.5	.56
m2	7.10	.09	1.1	.35	m14	6.46	.13	1	.72
m3	6.97	.10	1.2	.79	m15	7.13	.09	1.2	.71
m4	6.60	.09	1	.73	m16	6.63	.11	1	.69
m5	7.57	.10	1.1	.55	m17	6.76	.09	1.1	.60
m6	7.46	.09	1	.52	m18	6.80	.10	1.3	.62
m7	7.14	.10	1.1	.64	m19	6.80	.12	1.4	.69
m8	7.26	.10	1.3	.64	m20	7.46	.10	1.1	.71
m9	7.05	.12	1	.75	m21	7.16	.11	1.3	.75
m10	7.33	.09	1.1	.64	m22	7.29	.11	1.3	.72
m11	7.54	.10	1.1	.72	m23	7.15	.09	1.1	.73
m12	7.13	.09	1.2	.73	m24	7.19	.09	1.1	.59
N=130 X: Ortalama SH: Standart hata SS: Standart sapma <i>rI*</i> Madde toplam korelasyonu									

Tablo 3.10'da görüldüğü gibi, araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin her bir maddesi ile alt ölçekten alınan puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayılarının .35 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm değerler istatistiksel olarak anlamlı ($p=0.01$) bulunmuştur.

Sonuç olarak, araştırmada belirlenen faktör sayısının ölçeğin özgün yapısıyla aynı olduğu ve içerik olarak faktörlerin farklılaşmadığı görülmüştür. ÖÖAÖ'nin özgün 24 maddelik formu ile ve araştırmada kullanılan ölçeğin 24 maddelik iç tutarlık güvenilirlik katsayıları açısından birbiriyle benzer değerleri alması ve iç tutarlık değerlerinin de yeterli düzeyde olması nedeniyle mevcut biçimiyle kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür (Bkz. EK 2).

3.3.3. Öğretim Stili Envanteri

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stilleri tercihlerini belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilmiş Öğretim Stili Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır. Özgün ölçek, devlete bağlı ve özel üniversitelerden seçilen 381 öğretim elemanı üzerinde uygulanarak geliştirilmiştir. Öğretim elemanlarının toplam 762 derslik içerisinde, 10 farklı ders çeşidine ait yaptıkları uygulamaları hakkında veriler toplanmıştır. Ölçeğin kullanımı sırasında bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini, *kesinlikle katılmıyorum (1), bu dersin öğretimine benim yaklaşımım çok uygun görünmüyor (2), katılmıyorum (3), kararsızım (4), katılıyorum (5), bu dersin öğretimine benim anlatımım çok uygun görünüyor (6), kesinlikle katılıyorum (7)* arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler. Elde edilen verilere göre öğretim stilleri 4 ayrı küme altında toplanmıştır.

Grasha (1996)'nın Öğretim Stili Ölçeği beş boyuttan oluşmaktadır. Birinci Uzman (Expert) alt boyutunda 8 madde, ikinci Otorite (Formal Authority) alt boyutunda 8 madde, üçüncü Kişisel Model (Personel Model) alt boyutunda 8 madde, dördüncü Kolaylaştırıcı (Facilitator) alt boyutunda 8 madde, beşinci Temsilci (Delegator) alt boyutunda 8 madde bulunmaktadır.

Grasha araştırmalarında yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğretmenlerin tek bir stile sahip olamayacağını belirterek ölçeğin kullanımında öğretim stili gruplarını dörde ayırmıştır. Bu gruplar; uzman/otorite, kişisel model/uzman/otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman şeklindedir. Envanterin geliştirilmesi sırasında elde edilen verilere göre uzman ve otoriter öğretim stili puanları yüksek olan öğretmenler birinci kümeye; kişisel model, uzman ve otoriter öğretim stili puanları yüksek olan öğretmenler ikinci kümeye; kolaylaştırıcı, kişisel model ve uzman öğretim stili puanları yüksek olan öğretmenler üçüncü kümeye; temsilci, kolaylaştırıcı ve uzman öğretim stili puanları yüksek olan öğretmenler ise dördüncü kümeye dağılmaktadırlar. Her bir grupta, uzman öğretim stili varlığı da dikkat çekmektedir.

Özgün ölçek Bilgin ve arkadaşları (2002) tarafından, değişik branşlardaki 137 öğretmene uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması ile Türkçeleştirilmiştir. Bu envanter; uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci stil alt boyutlarına göre gruplanmış likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. Yukarıda belirtilen öğretim

stilllerini alt boyutlarına gruplamak için ise değerlendirme ölçütü olarak öğretim stilleri ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalamasının alanında belirtilen sınırlar esas alınmaktadır (Grasha, 1994, 164). Katılımcıların her bir boyutta yer alan maddelere verdikleri cevaplardan elde edilen puanların ortalamaları dikkate alınmaktadır. Buna göre belirlenen sınırlar aşağıda verilmiştir.

	<u>Düşük</u>	<u>Orta</u>	<u>Yüksek</u>
Uzman	1.0-3.2	3.3-4.8	4.7-7.0
Otoriter	1.0-4.0	4.1-5.4	5.5-7.0
Kişisel model	1.0-4.3	4.4-5.7	5.8-7.0
Kolaylaştırıcı	1.0-3.7	3.8-5.3	5.4-7.0
Temsilci	1.0-2.6	2.7-4.2	4.3-7.0

3.3.3.1. Öğretim Stili Envanterinin Güvenirlilik Çalışması (ÖSE)

Araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla 130 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan uygulamadan elde edilen veriler üzerinde analiz yapılmıştır. ÖSE'nin alt ölçeklerindeki maddelerin ölçtükleri özellikler açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olup olmadığının belirlenmesi düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği maddelerin benzeşiklik düzeyini ve maddelerin ölçmek istediği yapının ayrışıklığını belirlemek için ise Cronbach's alpha katsayısı tercih edilmiştir.

Özgün ölçeğin alt ölçek güvenirlik değerleri, Türkçeleştirilmiş (Bilgin ve arkadaşları, 2002) ölçeğin toplam güvenirlik değerleri ve bu araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin alt ölçek güvenirlik değerleri Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11: Özgün, Türkçeleştirilmiş ve Araştırmada Kullanılan ÖSE'nin Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri

<i>Alt Ölçekler</i>	<i>Madde No (40 Maddelik ÖSE)</i>	<i>$\alpha 1^*$</i>	<i>$\alpha 2^{**}$</i>	<i>$\alpha 3^{***}$</i>	<i>$r 3^{***}$</i>
1. Uzman Stil	1,6,11,16,21,26,31,36	.75		.71	.21-.70
2. Otorite Stil	2,7,12,17,22,27,32,37	.80		.60	.28-.60
3. Kişisel Model Stil	3,8,13,18,23,28,33,38,	.66		.72	.32-.65
4. Kolaylaştırıcı Stil	4,9,14,19,24,29,34,39,	.84		.59	.33-.50
5.Temsilci Stil	5,10,15,20,25,30,35,40	.70		.70	.29-.54
Toplam		.85	.89	.90	
$\alpha 1^*$: Özgün ölçeğin Alpha değerleri $\alpha 2^{**}$: Türkçeleştirilmiş ölçeğin toplam Alpha değeri $\alpha 3^{***}$: Araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin Alpha değerleri		$r 3^{***}$: Araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin madde toplam korelasyonu			

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi, özgün ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları uzman alt boyutunda .75, otorite alt boyutunda .80, kişisel model alt boyutunda .66, kolaylaştırıcı alt boyutunda .84, temsilci alt boyutunda .70 ve ölçek toplamında ise .85’tir. Türkçeleştirilmiş ölçeğin toplam Cronbach Alfa katsayısı .89’dur. Araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları ise uzman alt boyutunda .71, otorite alt boyutunda .60, kişisel model alt boyutunda .72, kolaylaştırıcı alt boyutunda .59, temsilci alt boyutunda .70 ve ölçek toplamında ise .90’dır.

Kesin bir kural olmamakla birlikte cronbach alpha katsayısının .70 ve üzeri genellikle kabul edilebilir güvenirlik değeridir (Nunnally,1978,245). Bland ve Altman (1997)’a göre cronbach alpha katsayısı yüksek olduğunda test güvenilirdir. Ancak güvenirlik değerinin kesin bir kabul noktası yoktur. Cronbach Alpha katsayısının düşük olması testin kötü olduğu anlamına gelmemektedir. Özellikle test birden fazla alt boyuta sahip ise cronbach alpha katsayısı düşük olabilir. Çünkü önerme sayısı arttıkça cronbach alpha katsayısı yükselmektedir. Bununla birlikte alt boyutlardaki önerme sayısı az olduğunda cronbach alpha katsayısı da düşebilmektedir. George ve Mallery (2003) bir testin sahip olabileceği güvenirlik değerlerinin dağılımını; .90 mükemmel, .80 iyi, .70 kabul edilebilir, .60 sorgulanabilir, .50 zayıf ve .50’nin altı kabul edilemez şeklinde belirtmişlerdir. Gliem ve Gliem (2003)’e göre ise bir testin güvenirlik değeri bakımından en düşük bir sınırı olmamakla birlikte cronbach alpha değerinin yüksekliği testteki maddelerin sayısına bağlıdır. Bir testin alt ölçeklerinde yer alan madde sayısı düşük olabileceğinden testin güvenirliği de düşük değere sahip olabilir. Bu görüşlerden hareketle araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin alt boyutlarından ve toplamından elde edilen Cronbach Alpha katsayısının kabul edilebilir en alt değer olan .60’a yakın ve üzerinde olması nedeniyle güvenilir olduğu düşünülmüştür.

Araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin iç tutarlık güvenirliği, alt ölçekler bazında madde-toplam korelasyonu incelenmiştir. Buna göre alt faktörler temel alınarak yapılan madde-toplam korelasyon sonuçları incelendiğinde, araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin, alt ölçeklerinin korelasyon katsayıları .21 ile .70 arasında değişmiştir. Hesaplanan tüm değerler istatistiksel olarak anlamlı ($p=.01$) bulunmuştur.

Bu istatistiklere ek olarak, Araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin 40 maddelik ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini test etmek için, her alt ölçek için madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Türkçeleştirilmiş ÖSE'deki her madde için, ortalama, standart sapma, standart hata ve madde-toplam korelasyonu bulguları Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12: Türkçeleştirilmiş ÖSE'nin Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

<i>MN</i>	<i>X</i>	<i>SH</i>	<i>SS</i>	<i>rI*</i>	<i>MN</i>	<i>X</i>	<i>SH</i>	<i>SS</i>	<i>rI*</i>
m1	5.63	.09	1.17	.73	m21	4.86	.12	1.40	.53
m2	5.43	.15	1.79	.32	m22	4.60	.10	1.22	.33
m3	5.80	.08	.98	.69	m23	5.63	.09	1.05	.76
m4	6.13	.08	.93	.43	m24	6.30	.08	.99	.40
m5	4.66	.10	1.21	.38	m25	5.72	.11	1.32	.44
m6	6.54	.07	.87	.28	m26	6.13	.09	1.05	.52
m7	6.26	.08	.97	.48	m27	5.36	.10	1.18	.36
m8	5.61	.09	1.05	.65	m28	5.37	.08	.95	.25
m9	5.81	.07	.86	.39	m29	4.96	.09	1.02	.26
m10	5.86	.07	.82	.41	m30	4.41	.12	1.47	.31
m11	6.26	.08	.96	.47	m31	4.82	.15	1.72	.46
m12	4.64	.11	1.29	.33	m32	5.51	.09	1.10	.58
m13	5.52	.08	.92	.58	m33	5.69	.10	1.20	.38
m14	5.73	.08	.97	.40	m34	5.43	.09	1.02	.58
m15	4.65	.09	1.06	.49	m35	5.80	.14	1.67	.47
m16	6.27	.09	1.04	.46	m36	6.13	.12	1.42	.30
m17	5.11	.09	1.10	.15	m37	4.66	.08	.97	.76
m18	5.96	.09	1.10	.58	m38	6.54	.09	1.12	.51
m19	6.15	.08	.95	.46	m39	6.26	.07	.79	.36
m20	6.62	.06	.76	.29	m40	5.61	.12	1.43	.44
N=130 X: Ortalama SH: Standart hata SS: Standart sapma <i>rI*</i> Madde toplam korelasyonu									

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi Türkçeleştirilmiş ölçeğin her bir maddesi ile alt ölçekten alınan puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayılarının .28 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler istatistiksel olarak anlamlı ($p=0.01$) bulunmuştur.

Özgün ölçek ile araştırmada kullanılan Türkçe ölçeğin iç tutarlık değerlerinin yeterli düzeyde olması nedeniyle orijinal maddeleri ile kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir (Bkz. EK 3).

3.3.4. Mesleki Yeterlik Formu

Sınıf Öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini belirlemek üzere MEB (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine ilişkin 6 ana yeterlik, 31 alt

yeterlik ve 233 performans göstergesi dikkate alınmıştır. Bu yeterliklere bağlı olarak alanyazında açıklandığı üzere (Bkz.s, 7, 8) öğretmenin sınıf içi ve dışı etkinlikleri ile doğrudan ilişkili olan “Öğretme ve Öğrenme Süreci”ne ait 6 alt yeterlik boyutu ve 46 performans göstergesi ile araştırmacı tarafından düzenlenen “Öğretmen Mesleki Yeterlik Formu” (MYF) kullanılmıştır (Bkz. EK 4).

MYF, Dersi Planlama (DP), Materyal Hazırlama(MH), Öğrenme Ortamlarını Düzenleme (ÖOD), Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme (DDED), Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme (BFÇ), Zaman Yönetimi (ZY) alt boyutlarından ve kırk altı maddeden oluşmaktadır. Üçlü likert tipindeki MYF *hiçbir zaman(1), bazen(2), her zaman(3)* biçiminde derecelendirilmiştir. Mesleki yeterlik formundan alınabilecek en düşük puan 46, en yüksek puan ise 138’dir. Buna göre 46-76 aralığı düşük, 77-107 aralığı orta, 108-138 aralığı ise yüksek puanları temsil etmektedir.

3.3.4.1. MYF’nin Güvenirlik Çalışması

MYF’nin güvenirlik çalışması için gözlemciler arası tutarlılık analizi yapılmış ve puanlayıcılar arası güvenirlik (inter- scorer reliability) değeri tercih edilmiştir. Gözlem formu, gözlemciler tarafından her bir öğretmen için üçer defa doldurulmuş ve elde edilen verilerden hesaplanan üç ayrı gözlem puanının ortalaması alınmıştır. Bağımsız değerlendirmeciler arası uyum olarak isimlendirilen bu teknik, çok sayıda objenin belli bir özelliğe ne derece sahip olduğuna ilişkin olarak iki veya daha fazla bağımsız gözlemcinin verdiği puanların güvenirliğini incelemede kullanılır. Gözlemcilerin aynı objeler için verdikleri puanlar birbirlerine yaklaştıkça güvenirliğin artacağı söylenebilir. Puanlar arasında tutarlılık varsa iki veya daha fazla değerlendirmecinin puanlarının ortalaması tahmini puan olarak kullanılabilir (Büyüköztürk ve Ark., 2008, 96, 103).

MYF’nun alt boyutlarındaki maddelerin ölçtükleri özellikler açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği maddelerin benzeşiklik düzeyini ve maddelerin ölçmek istediği yapının ayrışıklığını belirlemek için ise Cronbach’s alpha katsayısı tercih edilmiştir.

MYF’nun üç gözlemine ait ölçek güvenirlik değerleri Tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.13: MYF'nun Üç Gözleme Ait Güvenirlik Değerleri

<i>MPYF</i>	<i>αI^*</i>	<i>rI^{***}</i>
1. Gözlem	.90	.30 -.93
2. Gözlem	.89	.32 -.95
3. Gözlem	.89	.34 -.95
Toplam	.89	
αI^* : 1. 2. 3. Gözlem Alpha değerleri		rI^{***} : 1. 2. 3. Gözlem madde toplam korelasyonu

Tablo 3.13'de görüldüğü gibi, mesleki yeterlik formuna ait birinci gözlem Cronbach's alpha değeri .90, ikinci gözlem Cronbach's alpha değeri .89 ve üçüncü gözlem Cronbach's alpha değeri .89 bulunmuştur. Gözlem formunun güvenilirlik çalışması için gözlemciler arası tutarlılık analizine ait puanlayıcılar arası güvenilirlik (inter- scorer reliability) alpha değeri ise .89 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre üç gözlemci arasında tutarlılık olduğu belirlendiği için her bir öğretmen için yapılan 3 gözlemin ortalaması alınmış ve elde edilen ortalama gözlem puanları bulgularda yer alan analizlerde kullanılmıştır.

Anketin iç tutarlık güvenirliliği, gözlemler bazında madde-toplam korelasyonu incelenmiştir. Buna göre gözlemler temel alınarak yapılan madde-toplam korelasyon sonuçları incelendiğinde, birinci gözlem için korelasyon katsayısı .30 ile .93 arasında, ikinci gözlem .32 ile .95 arasında ve üçüncü gözlem .34 ile .95 arasında değişmiştir. Hesaplanan tüm değerler istatistiksel olarak anlamlı ($p=.01$) bulunmuştur.

Özetle, araştırmada kullanılan mesleki yeterlik formunun iç tutarlık güvenilirlik değerlerinin yeterli düzeyde olması nedeniyle mevcut biçimiyle kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Bursa ili Osmangazi, Nilüfer ve Mudanya ilçelerindeki ilköğretim okullarında uygulanmak üzere Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda araştırmacı tarafından bizzat ilköğretim sınıf öğretmenleri ile görüşülerek uygulanmıştır. Uygulama güz dönemi 4. öğretim haftasından itibaren üç hafta boyunca gerçekleşmiştir. Uygulama boyunca, birinci hafta özyönetimli öğrenme ölçeği dağıtılmış ve iki gün içerisinde toplanmış, ikinci hafta özyeterlik ölçeği dağıtılmış ve iki gün içerisinde toplanmış, üçüncü hafta

ise ğretim stili envanteri dağıtılmış ve iki gün içerisinde toplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri için hazırlanan gözlem formu (MYF) ise, 2006-2007 ğretim yılının, güz ve bahar yarıyıllarında, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nden ilgili alanda uzman bir ğretim görevlisi, bir araştırma görevlisi ve araştırmacının kendisinden oluşan üç kişi tarafından her bir öğretmeni üç farklı kez gözlemek koşulu ile toplam 25 hafta boyunca doldurulmuştur. Bir gözlemci bir günde 6 ders saati süresince ve her ders saatinde farklı bir öğretmeni gözlemleyerek formları doldurmuştur.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın başında tahmin edildiği gibi parametrik testlerin verilerin analizinde kullanılabileceği varsayımına uygunluk göstermemiştir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen verileri analiz etmek üzere parametrik olmayan (non- parametrik) istatistik teknikleri kullanılmıştır. Parametrik olmayan teknikleri kullanmak için ölçme düzeyinin yeterli olmaması, normallik varsayımının karşılanamıyor olması ve örnekleme yer alan kişi sayısının küçük olması gerekmektedir (Thomas ve Nelson, 2001, 167).

Akgöl ve Çevik (2003, 73)'e göre normal dağılım göstermeyen durumlarda parametrik olmayan teknikler kullanılabilir. Büyüköztürk (2002, 139)'e göre ise, bu testler ölçümlerin sürekliliğinin sağlandığı durumlarda gruplararası ve ya gruplarıçinde anlamlı farkların olup olmadığını test ederler. Ancak sadece farkların yönüyle değil, puanların sıra toplamalarını kullanarak miktarlarını da dikkate aldığından güçlü testlerdendir.

Alanyazında parametrik testlerin, non-parametrik testlerden daha güçlü olduğu yönünde bir çıkarım vardır. Ancak Elmes ve arkadaşları (1985, 354)'na göre bu görüş hakkında tam bir fikir birliği yoktur. Bu nedenle Parametrik tekniklerin varsayımları sağlanmadığında dağılıma bağlı olmayan teknikler, karşıtları olan parametrik tekniklere göre daha etkilidirler.

Bu görüşlere dayalı olarak araştırmada kullanılan çalışma grubunun sayıca küçük olması ve ölçme araçlarından elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle araştırmada da bu testler kullanılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda;

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerini belirlemek için *tanımlayıcı istatistikler (frekans ve % dağılımları)* kullanılmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için *Mann-Whitney U Testi*, kullanılmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının mesleki kıdeme anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için ise *Kruskal-Wallis Testi* kullanılmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için *Mann-Whitney U Testi* kullanılmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları, özyeterlik algılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için *Kruskal-Wallis Testi* kullanılmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının, uzman ve otorite öğretim stili tercihlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için *Mann Whitney U-Testi* kullanılmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercihlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için *Kruskal-Wallis Testi* kullanılmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin boyutlara (DP, BFC, ZY, ÖOD, DDED, MH) göre mesleki performans yeterlik puanlarının, uzman ve otorite öğretim stili tercihlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için *Mann Whitney U-Testi* kullanılmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin boyutlara (DP, BFC, ZY, ÖOD, DDED, MH) göre mesleki yeterlik puanlarının kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercihlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için *Kruskal-Wallis Testi* kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları, özyeterlik puanları, öğretim stili tercih puanları ve mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için ise *Korelasyon* kullanılmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin, özyeterlik algılarının ve öğretim stili tercihlerinden hangilerinin daha fazla mesleki yeterlik puanlarını yordayıp yordamadığını tespit etmek için *Regresyon analizi* kullanılmıştır.

Verinin istatistiksel analizi bilgisayar ortamında SPSS 13.0 istatistik paket programında yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonucunda, verilerin dağılımı ile normal dağılım arasında fark olmadığı hipotezi $p < 0.05$ olması nedeniyle reddedilmiştir. Anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ olarak belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi sonucunda iki grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U testi ve ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular, alt problemlere göre düzenlenerek verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri nedir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin gözlem sonuçları merkezi dağılım ölçüleri ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerine Göre Frekans ve % Dağılımları

BOYUTLAR	Mesleki Yeterlik Düzeyi							
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders Dışı EtkinlikDüzenleme	26	52	15	30	9	18	50	100
Bireysel Farklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme	2	4	39	78	9	18	50	100
Zaman Yönetimi	6	12	36	72	8	16	50	100
Öğrenme Ortamı Düzenleme	3	6	37	74	10	20	50	100
Ders Planı Hazırlama	2	4	25	50	23	46	50	100
Materyal Hazırlama	3	6	40	80	7	14	50	100

Tablo 4.1. incelendiğinde, tüm mesleki yeterlik boyutlarında sınıf öğretmenlerinin daha çok “orta düzey” mesleki yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları “orta düzey” yeterlikler içerisinde “Materyal Hazırlama” ve “Bireysel Farklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme” boyutları ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin yüksek düzey yeterliklerinin daha fazla “Ders Planı

Hazırlama” boyutunda toplandığı görülmektedir. Bununla birlikte “Ders Dışı Etkinlik Düzenleme” boyutu bakımından öğretmenlerin yarısının “düşük düzey” mesleki yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları cinsiyete göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken, yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermemesi ($p < 0.05$) nedeniyle, parametrik “t testi” nin karşılığı olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Mann-Whitney U testi parametrik olmayan çift taraflı bir testtir. Bağımsız iki örneklem t testinin parametrik olmayan alternatifidir. t ve z test istatistikleri uygun olmadığı zaman iki bağımsız örneği test etmek için Mann-Whitney U testi alternatiftir (Fay ve Proschan, 2010). İki bağımsız örneğin arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek ise, non-parametrik testlerden en sık kullanılanı Mann-Whitney U testi seçilir (Thomas ve Nelson, 2001, 171). Ana kütle dağılımları hakkında varsayımlara dayanmadığı ve küçük örnekler (n_1 ve $n_2 \Rightarrow 10$) söz konusu olduğunda da uygulanabildiği için parametrik alternatiflerine oranla kullanım alanı daha geniştir (Corder ve Foreman, 2009). Bu görüşlerden hareketle sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının, cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.2: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Mesleki Yeterlik	Bayan	28	27.09	758.50	263.50	.38
	Erkek	22	23.48	516.50		

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U = 263.50$, $p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında bayan ve erkek öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bakımından birbirlerine yakın oldukları görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları mesleki kıdeme göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermemesi ($p < 0.05$) nedeniyle, parametrik “tek yönlü varyans analizi”nin karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Kruskal-Wallis testi, birbirinden bağımsız iki ya da daha fazla grubun (örneklemin) bağımlı bir değişkene ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılarak iki dağılım arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile kullanılır (Alan ve Wayne 2007). Bu testte gruplara ait ölçümlerin karşılaştırılmasında aritmetik ortalama yerine ortanca (medyan) değer esas alınır. Ortanca (medyan), büyükten küçüğe yada küçükten büyüğe doğru sıralanan bir serinin orta değeridir. Kruskal-Wallis testi, parametrik testlerin kullanımına ilişkin şartların sağlanmaması durumunda kullanılır (Howell, 1995, 375). Bu görüşlere bağlı olarak, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının mesleki kıdemlerine göre değişip değişmediğine ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Mesleki kıdem	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Mesleki Yeterlik	1 yıl	7	22.71	3	1.790	.61
	2-4 yıl	12	30.29			
	4-6 yıl	10	24.75			
	6 yıl ve üzeri	21	24.05			

Tablo 4.3’ de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 (3) = 1.790$, $p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, öğretmenlerin farklı mesleki kıdemlerine göre mesleki yeterliklerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken, yapılan

Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermemesi ($p<0.05$) nedeniyle, parametrik “t testi” nin karşılığı olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

U testi ölçümlere ilişkin puanların dağılımının normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda gruplar arası veya gruplar içinde anlamlı farkların olup olmadığını belirlemede etkili bir tekniktir (Büyüköztürk, 2003, 139). Ayrıca yapılan gözlemlerin ölçümünün zayıf olması durumunda parametrik “t testi” nin bir alternatifidir (Gamgam 1989, 20, 24; Thomas ve Nelson, 2001, 171). U testi, gözlemlerden elde edilen bilgilerin en azından sıralı ölçme ile ölçülendirilebildiği iki bağımsız örneğin, ait oldukları sıra toplamalarının dağılımının aynı olup olmadığını belirler (Kan, 1994, 155). Bu görüşlerden hareketle, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine göre değişip değişmediğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçlarına ait Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Puanlarının, Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerine Göre Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

Değişken	Özyönetime Hazırbulunuşluk	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Mesleki Yeterlik	Yüksek	11	43.35	479.00	769.00	.00
	Düşük	39	20.41	796.00	16.00	

Tablo 4.4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine göre mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=769$, $p<05$). Buna göre, yüksek özyönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları daha yüksek, düşük özyönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları ise daha düşüktür.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları, özyeterlik algılarına göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal

dağılım göstermemesi ($p<0.05$) nedeniyle, parametrik “tek yönlü varyans analizi”nin karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Kruskal-Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder (Alpar, 1998, 124). Bu test yapılan ölçümlere ilişkin puanların dağılımının normallik varsayımını karşılayamaması durumunda tercih edilir. Bu nedenle tek yönlü varyans analizine alternatif tekniktir (Howell, 1995, 375). Bu teste ait analizde varsayım hakkında karar vermek için, grup sayısının üç ve grup büyüklüğünün 5 ve ya daha küçük olduğu durumlarda sıra toplamları kullanılarak hesaplama yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2003, 152; Kan, 1994, 160). Bu görüşlerden hareketle, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının özyeterlik algılarına değişip değişmediğine ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Puanlarının Özyeterlik Algılarına Göre Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması

	Özyeterlik Algısı	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Değişken						
	Yüksek	38	26.95	2	1.806	.40
Mesleki	Orta	9	22.11			
Yeterlik	Düşük	3	17.33			

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeylerine göre mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 (2) = 1.806$, $p>.05$).

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları, “Uzman” ve “Otorite öğretim stili tercihlerine göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken, yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermemesi ($p<0.05$) nedeniyle, parametrik “t testi” nin karşılığı olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Mann-Whitney U testi niceliksel ölçekli gözlemleri verilen iki örneklem için dağılımdan gelip gelmediğini incelemek için kullanılan bir parametrik olmayan istatistik testidir (Hollander ve Wolfe 1999). U test iki bağımsız örneklem için

ortalamalar farkı için Student'in t-testi ile çok benzer şartlar bulunduğu zaman kullanılır. Bu test için verinin dağılımı konusunda bir koşul öne sürülmez (Motulsky, 2007, 123). Ancak verinin rastgele toplanmış olması gereklidir. "Mann Whitney U" testi ile bağımsız iki grubun aynı dağılıma sahip ana kütlelerden geldiği hipotezi test edilir, "t" testi için koşulların uygun olmadığı durumlarda bu test uygulanmalıdır (Lehmann, 2006). Buna göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının "Uzman" ve "Otorite" öğretim stili tercihlerine göre değişip değişmediğine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçlarına ait Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Puanlarının Uzman ve Otorite Öğretim Stili Tercihlerine Göre Mann Whitney U-Testi İle Karşılaştırılması

Öğretim Stili Tercihleri		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uzman Stil	Yüksek	38	28.43	1080.50	116.50	.01
	Orta	12	16.21	194.50		
Otorite Stil	Orta	29	26.07	756.00	302.00	.74
	Düşük	21	24.71	519.00		

Tablo 4.6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin "Uzman" öğretim stili tercih düzeylerine göre mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($U = 116.5$, $p < .05$). Buna göre yüksek düzey uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları daha yüksek, orta düzey uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları ise daha düşüktür.

Sınıf öğretmenlerinin "Otorite" öğretim stili tercih düzeylerine göre mesleki yeterlik puanları arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U = 302$, $p > .05$).

4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, "İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları, "Kişisel Model", "Kolaylaştırıcı" ve "Temsilci" öğretim stilleri tercihlerine göre değişmekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermemesi ($p < 0.05$) nedeniyle, parametrik "tek yönlü varyans analizi"nin karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Kruskal-Wallis sıralamalı tek-yönlü varyans analizi gruplar arası anakütle medyanlarının eşitliğini sınamak amacı ile kullanılan bir parametrik olmayan

istatistik sınavıdır (Siegel ve Castellan, 1988). Matematiksel olarak ayrı olmakla beraber, tek yönlü varyans analizinin bir değişik şekli olarak görülebilir. Kruskal-Wallis sıralamalı tek-yönlü varyans analizinin amacı içinde g tane grup bulunan bir anakütlenin grup medyanlarının eşit olup olmadığını araştırmaktır (Kan, 1994, 160).

Parametrik olmayan istatistik olduğu için Kruskal-Wallis sınavı anakütlenin normal dağılım gösterdiğini varsaymamaktadır ve bu nedenle şeklen benzeri olan tek yönlü varyans analizinden farklıdır (Büyüköztürk, 2003, 152). Bu görüşlerden hareketle, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının “Kişisel Model”, “Kolaylaştırıcı” ve “Temsilci” öğretim stili tercihlerine göre değişip değişmediğine ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Puanlarının Kişisel Model, Kolaylaştırıcı ve Temsilci Öğretim Stili Tercihlerine Göre Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması

Öğretim Stili Tercihleri		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kişisel Model Stil	Yüksek	1	36.50	2	1.064	.58
	Orta	34	26.24			
	Düşük	15	23.10			
Kolaylaştırıcı Stil	Yüksek	15	21.40	2	3.330	.18
	Orta	31	28.39			
	Düşük	4	18.50			
Temsilci Stil	Yüksek	27	28.26	2	2.243	.32
	Orta	22	22.50			
	Düşük	1	17			

Tablo 4.7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kişisel model öğretim stili tercih düzeylerine göre ($\chi^2 (2) = 1.064$, $p > .05$), kolaylaştırıcı öğretim stili tercih düzeylerine göre ($\chi^2 (2) = 3.330$, $p > .05$) ve temsilci öğretim stili tercih düzeylerine göre ($\chi^2 (2) = 2.243$, $p > .05$) mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercihlerine göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin boyutlara göre mesleki yeterlik puanları, Uzman ve Otorite öğretim stili tercihlerine göre

değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken, yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermemesi ($p<0.05$) nedeniyle, parametrik “t testi” nin karşılığı olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

U testi ölçümlere ilişkin puanların dağılımının normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda gruplararası veya gruplar içinde anlamlı farkların olup olmadığını belirlemede etkili bir tekniktir (Büyüköztürk, 2003, 139). Ayrıca yapılan gözlemlerin ölçümünün zayıf olması durumunda parametrik “t testi” nin bir alternatifidir (Gamgam 1989, 20, 24; Thomas ve Nelson, 2001, 171). U testi, gözlemlerden elde edilen bilgilerin en azından sıralı ölçme ile ölçülendirilebildiği iki bağımsız örneğin, ait oldukları sıra toplamalarının dağılımının aynı olup olmadığını belirler (Kan, 1994, 155). Bu görüşlerden hareketle sınıf öğretmenlerinin boyutlara göre mesleki yeterlik puanlarının “Uzman” öğretim stili tercihlerine göre değişip değişmediğine ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.8.1’de verilmiştir.

Tablo 4.8.1: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Mesleki Yeterlik Puanlarının, Uzman Öğretim Stili Tercihlerine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

Mesleki Yeterlik Boyutları	Öğretim Stili Tercihi	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Uzman Stil						
Ders Dışı Etkinlik Düzenleme	Yüksek	38	27	1026.00	171.00	.16
	Orta	12	20.75	249.00		
Bireysel Farklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme	Yüksek	38	26.03	989.00	208.00	.64
	Orta	12	23.83	286.00		
Zaman Yönetimi	Yüksek	38	27.50	1045.00	152.00	.07
	Orta	12	19.17	230.00		
Öğrenme Ortamı Düzenleme	Yüksek	38	28.04	1065.50	131.50	.03
	Orta	12	17.46	209.50		
Ders Planı Hazırlama	Yüksek	38	29.13	1107.00	90.00	.00
	Orta	12	14	168.00		
Materyal Hazırlama	Yüksek	38	28.45	1081.00	116.00	.01
	Orta	12	16.17	194.00		

Tablo 4.8.1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin uzman öğretim stili tercih düzeylerine göre, “öğrenme ortamı düzenleme” mesleki yeterlik puanları arasında ($U=131.5$, $p<0.05$), “ders planı hazırlama” mesleki yeterlik puanları arasında ($U=90$, $p<0.01$) ve “materyal hazırlama” mesleki yeterlik puanları arasında ($U=116$, $p<0.05$), anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Buna göre öğrenme ortamı düzenleme mesleki yeterlik boyutu bakımından yüksek düzey uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları daha yüksek, düşük düzey uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları daha düşük bulunmuştur. Ders planı hazırlama mesleki yeterlik boyutu bakımından yüksek düzey uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları daha yüksek, düşük düzey uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları daha düşüktür. Materyal hazırlama mesleki yeterlik boyutu bakımından da yüksek düzey uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları daha yüksek, düşük düzey uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları daha düşüktür.

Sınıf öğretmenlerinin uzman öğretim stili tercih düzeylerine göre, “ders dışı etkinlik düzenleme”, “bireysel farklara göre öğretimi çeşitlendirme” ve “zaman yönetimi” mesleki yeterlik puanları arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin boyutlara göre mesleki yeterlik puanlarının “Otorite” öğretim stili tercihlerine göre Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.8.2’de verilmiştir.

Tablo 4.8.2: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Mesleki Yeterlik Puanlarının, Otorite Öğretim Stili Tercihlerine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

Mesleki Yeterlik Boyutları	Öğretim Stili Tercihi	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Otorite Stil						
Ders Dışı Etkinlik Düzenleme	Orta	29	25.59	742.00	302.00	.95
	Düşük	21	25.38	533.00		
Bireysel Farklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme	Orta	21	25.79	541.50	298.50	.90
	Düşük	29	25.29	733.50		
Zaman Yönetimi	Orta	29	26.97	782.00	262.00	.39
	Düşük	21	23.48	493.00		
Öğrenme Ortamı Düzenleme	Orta	29	26.97	782.00	262.00	.39
	Düşük	21	23.48	493.00		
Ders Planı Hazırlama	Orta	29	29.95	868.50	175.50	.01
	Düşük	21	19.36	406.50		
Materyal Hazırlama	Orta	29	25.16	729.50	294.50	.84
	Düşük	21	25.98	545.50		

Tablo 4.8.2’de sınıf öğretmenlerinin otorite öğretim stili tercih düzeylerine göre, “ders planı hazırlama” mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($U= 175.5$, $p<.05$). Buna göre, ders planı hazırlama boyutu bakımından, orta düzey Otorite öğretim stilini tercih eden öğretmenlerin sıra ortalamaları daha yüksek, düşük düzey Otorite öğretim stilini tercih eden öğretmenlerin sıra ortalamaları daha düşüktür.

Sınıf öğretmenlerinin otorite öğretim stili tercih düzeylerine göre, “ders dışı etkinlik düzenleme”, “bireysel farklara göre öğretimi çeşitlendirme”, “zaman yönetimi”, “öğrenme ortamı hazırlama” ve “materyal hazırlama” boyutları bakımından mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin boyutlara göre mesleki yeterlik puanları, “Kişisel Model”, “Kolaylaştırıcı” ve “Temsilci” öğretim stili tercihlerine göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermemesi ($p<0.05$) nedeniyle, parametrik “tek yönlü varyans analizi”nin karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Kruskal-Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu test yapılan ölçümlere ilişkin puanların dağılımının normallik varsayımını karşılayamaması durumunda tercih edilir (Howell, 1995, 375). Bu nedenle tek yönlü varyans analizine alternatif tekniktir (Alpar, 1998, 124). Bu teste ait analizde varsayım hakkında karar vermek için, grup sayısının üç ve grup büyüklüğünün 5 ve ya daha küçük olduğu durumlarda sıra toplamları kullanılarak hesaplama yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2003, 152; Kan, 1994, 160). Bu görüşlerden hareketle, sınıf öğretmenlerinin boyutlara göre mesleki yeterlik puanlarının “Kişisel Model” öğretim stili tercihlerine göre değişip değişmediğine ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 4.9.1’de verilmiştir.

Tablo 4.9.1: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Mesleki Yeterlik Puanlarının, Kişisel Model Öğretim Stili Tercihlerine Göre Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması

Mesleki Yeterlik Boyutları	Öğretim Stili Tercihi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kişisel Model Stil						
Ders Dışı Etkinlik Düzenleme	Yüksek	1	14.00	2	1.370	.50
	Orta	34	26.76			
	Düşük	15	23.40			
Bireysel Farklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme	Yüksek	1	36.50	2	2.985	.22
	Orta	34	27.40			
	Düşük	15	20.47			
Zaman Yönetimi	Yüksek	1	23.00	2	2.369	.30
	Orta	34	27.62			
	Düşük	15	20.87			
Öğrenme Ortamı Düzenleme	Yüksek	1	38.00	2	2.419	.29
	Orta	34	27.01			
	Düşük	15	21.23			
Ders Planı Hazırlama	Yüksek	1	19.00	2	1.316	.51
	Orta	34	27.06			
	Düşük	15	22.40			
Materyal Hazırlama	Yüksek	1	36.00	2	.578	.74
	Orta	34	25.01			
	Düşük	15	25.90			

Tablo 4.9.1.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin “Kişisel Model” öğretim stili tercih düzeylerine göre, “Ders Dışı Etkinlik Düzenleme” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = 1.370$, $p > .05$), “Bireysel Farklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = 2.985$, $p > .05$), “Zaman Yönetimi” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = 2.369$, $p > .05$), “Öğrenme Ortamı Düzenleme” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = 2.419$, $p > .05$), “Ders Planı Hazırlama” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = 1.316$, $p > .05$) ve “Materyal Hazırlama” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = .578$, $p > .05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin boyutlara göre mesleki yeterlik puanlarının “Kolaylaştırıcı” öğretim stili tercihlerine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 4.9.2’de verilmiştir.

Tablo 4.9.2: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Mesleki Yeterlik Puanlarının, Kolaylaştırıcı Öğretim Stili Tercihlerine Göre Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması

Mesleki Yeterlik Boyutları	Öğretim Stili Tercihi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kolaylaştırıcı Stil						
Ders Dışı Etkinlik Düzenleme	Yüksek	15	25.47	2	1.428	.49
	Orta	31	26.50			
	Düşük	4	17.88			
Bireysel Farklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme	Yüksek	15	23.30	2	.900	.63
	Orta	31	27.00			
	Düşük	4	22.13			
Zaman Yönetimi	Yüksek	15	23.63	2	3.086	.21
	Orta	31	27.73			
	Düşük	4	15.25			
Öğrenme Ortamı Düzenleme	Yüksek	15	22.10	2	2.545	.28
	Orta	31	27.98			
	Düşük	4	19.00			
Ders Planı Hazırlama	Yüksek	15	25.43	2	.405	.81
	Orta	31	26.08			
	Düşük	4	21.25			
Materyal Hazırlama	Yüksek	15	22.93	2	.919	.63
	Orta	31	27.03			
	Düşük	4	23.25			

Tablo 4.9.2.’ de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin “Kolaylaştırıcı” öğretim stili tercih düzeylerine göre, “Ders Dışı Etkinlik Düzenleme” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = 1.428$, $p > .05$), “Bireysel Farklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = .900$, $p > .05$), “Zaman Yönetimi” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = 3.086$, $p > .05$). “Öğrenme Ortamı Düzenleme” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = 2.545$, $p > .05$), “Ders Planı Hazırlama” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = .405$, $p > .05$). ve “Materyal Hazırlama” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = .919$, $p > .05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin boyutlara göre mesleki yeterlik puanlarının “Temsilci” öğretim stili tercihlerine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 4.9.3’de verilmiştir.

Tablo 4.9.3: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Boyutlara Göre Mesleki Yeterlik Puanlarının, Temsilci Öğretim Stili Tercihlerine Göre Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması

Mesleki Yeterlik Boyutları	Öğretim Stili Tercihi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Temsilci Stil						
Ders Dışı Etkinlik Düzenleme	Yüksek	27	27.26	2	1.489	.47
	Orta	22	23.86			
	Düşük	1	14.00			
Bireysel Farklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme	Yüksek	27	26.54	2	.532	.76
	Orta	22	24.59			
	Düşük	1	17.50			
Zaman Yönetimi	Yüksek	27	27.80	2	1.526	.46
	Orta	22	22.80			
	Düşük	1	23.00			
Öğrenme Ortamı Düzenleme	Yüksek	27	28.98	2	3.451	.17
	Orta	22	21.57			
	Düşük	1	18.00			
Ders Planı Hazırlama	Yüksek	27	26.98	2	1.166	.55
	Orta	22	23.30			
	Düşük	1	34.00			
Materyal Hazırlama	Yüksek	27	25.50	2	.452	.79
	Orta	22	25.93			
	Düşük	1	16.00			

Tablo 4.9.3.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin “Temsilci” öğretim stili tercih düzeylerine göre, “Ders Dışı Etkinlik Düzenleme” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = 1.489$, $p > .05$), “Bireysel Farklara Göre Öğretimi Çeşitlendirme” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = .532$, $p > .05$), “Zaman Yönetimi” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = 1.526$, $p > .05$), “Öğrenme Ortamı Düzenleme” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = 3.451$, $p > .05$), “Ders Planı Hazırlama” mesleki performans yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = 1.166$, $p > .05$) ve “Materyal Hazırlama” mesleki yeterlik puanları arasında ($\chi^2(2) = .452$, $p > .05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi, “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları, özyeterlik puanları, öğretim stili tercih puanları ve mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları, özyeterlik puanları, öğretim stili tercih puanları ve mesleki performans yeterlik

puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Sperman Brown Sıra farkları Korelasyonu tercih edilmiştir.

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılmaktadır (Kan, 1994, 176; Çevik, 2003, 356). İki değişkenin sürekli olması ve normal dağılım göstermeleri durumunda yapılacak analizde Pearson korelasyon katsayısı tercih edilir (Büyüköztürk, 2003, 31). Değişkenlerin sürekli dağıldığı halde, normal dağılım göstermediği durumlarda ise Sperman Brown sıra farkları korelasyonu tercih edilmektedir (Thomas ve Nelson, 2001, 160). Bu görüşlerden hareketle ve yapılan ölçümlere ilişkin puanların dağılımının normallik varsayımını karşılayamaması nedeniyle, sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları, özyeterlik puanları, öğretim stili tercih puanları ve mesleki yeterlik puanlarına ilişkin tercih edilen Korelasyon, “p” değerleri, Tablo 4.10’da verilmiştir. Tablo 4.10 sadece anlamlı farklılıkları gösteren bulgulara yer verilerek hazırlanmıştır.

Tablo 4.10: Sınıf Öğretmenlerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Puanları, Özyeterlik Puanları, Öğretim Stili Tercih Puanları ve Mesleki Yeterlik Puanlarına İlişkin Korelasyon ve “p” Değerleri

<i>KORELASYON</i>			<i>Korelasyon Değeri</i>	<i>p</i>
Özyönetime Hazırbulunuşluk	↔	Özyeterlik Algısı	.53	.01
Özyönetime Hazırbulunuşluk	↔	Mesleki Yeterlik	.40	.01
Özyeterlik Algısı	↔	Mesleki Yeterlik	.55	.01
Özyönetime Hazırbulunuşluk	↔	Uzman Öğretim Stili	.43	.01
Özyeterlik Algısı	↔	Uzman Öğretim Stili	.29	.05
Mesleki Yeterlik	↔	Uzman Öğretim Stili	.33	.05

Tablo 4.10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile özyeterlik algısı puanları arasında ($r = .534$; $p < .01$), özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile mesleki yeterlik puanları arasında ($r = .402$; $p < .01$), özyeterlik algısı ile mesleki yeterlik puanları arasında ($r = .550$; $p < .01$), özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile uzman öğretim stili tercih puanları arasında ($r = .432$; $p < .01$), özyeterlik algısı ile uzman öğretim stili tercih puanları arasında ($r = .295$; $p < .05$), mesleki yeterlik ile uzman öğretim stili tercih puanları arasında ($r = .337$; $p < .05$) olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.11. Onbirinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın onbirinci alt problemi, “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, özyeterlik algıları ve öğretim stili tercihleri mesleki yeterlik puanlarını yordamakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin, özyeterlik algılarının ve öğretim stili tercihlerinin, mesleki yeterlik puanlarını yordayıcı yöndeki ilişkilerini analiz etmek için Regresyon analizi kullanılmıştır.

Regresyon analizi, bağımsız değişken farklılaşırken bağımlı değişkenin aldığı durum ya da iki değişken arasındaki fonksiyonu matematiksel eşitlik ile açıklayan bir modeldir (Elmes ve Arkadaşları 211; Kan, 1994, 165). Çoklu regresyon analizi, yordayıcı değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyansın yorumlanmasına (Büyüköztürk, 2003, 94), açıklanan varyansın istatistiksel anlamlılığına ve yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönüne ait yorum yapma olanağı vermektedir (Çevik 2003, 328).

Bu görüşlere dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin, özyeterlik algılarının ve öğretim stili tercihlerinin mesleki yeterlik puanlarına göre Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin, Özyeterlik Algılarının ve Öğretim Stili Tercihlerinin, Mesleki Yeterlik Puanlarına Göre Regresyon Ağırlıkları, Standart Hatalar, Kritik Oranlar ve “p” Değerleri

Değişkenler	B	Std . Hata	Standartlaştırılmış Beta (β)	t	p
Sabit	-101.572	40.871		-2.485	.02
Uzman Stil	10.2	4.880	.288	2.096	.04
Otorite Stil	-3.472	4.427	-.113	-.784	.43
Kişisel Model Stil	7.835	4.416	.254	1.774	.83
Kolaylaştırıcı Stil	3.750	3.195	.142	1.174	.24
Temsilci Stil	5.958	3.331	.212	1.789	.81
Özyönetime Haz.	.076	.113	.100	.670	.51
Özyeterlik Algısı	.35	.106	.449	3.272	.00
R =.67 R ² = .45 F = 4.892 p<.01					

Bağımlı Değişken: mesleki yeterlik

Tablo 4.11’deki regresyon ağırlıkları ve kritik oranlar incelendiğinde, R² = 0.45 değeri yordayıcı değişken durumundaki özyeterlik ve uzman öğretim stili ile birlikte

yordanan değişken durumundaki mesleki yeterliğe ait varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir.

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi varyans analizi sonucunun anlamlı çıkması ($F= 4.892$, $p< .01$), yordayıcı değişken durumundaki zyeterlik algısı ve uzman ğretim stili değişkenlerinin birlikte mesleki yeterliğini açıkladığını göstermektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre ilköğretim sınıf ğretmenlerinin mesleki yeterliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Mesleki yeterlik} = -101.572 + 0.35 (\text{zyeterlik}) + 10.2 (\text{Uzman ğretim Stili})$$

Özyeterlik algısı ve uzman ğretim stili değişkenlerinin ikisi birlikte mesleki yeterlik değişkenindeki varyansın % 45’ini açıklamaktadır. Ancak ğretmenlerin otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci ğretim stili tercihleri ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin, mesleki yeterlik puanlarını yordamadığı tespit edilmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Buna bağlı olarak bu bölümde araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular, alanyazın bulguları ışığında tartışılmıştır. Yorumlar alt problemlere göre düzenlenmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, ders dışı etkinlik düzenleme, bireysel farklara göre öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi, öğrenme ortamı düzenleme, ders planı hazırlama ve materyal hazırlama alt yeterlik boyutlarında ele alınmıştır. Son yıllarda geliştirilen öğrenen merkezli eğitim programları kapsamında öğretmenlerin mesleki yeterlik ölçütlerinde de farklılaşmalar olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri, MEB (2006) tarafından geliştirilmiş Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri ölçüt alınarak düzenlenen Mesleki Yeterlik Formu'ndan elde edilen verilere göre yorumlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucu, sınıf öğretmenlerinin yarısının ders dışı etkinlik düzenleme yeterliğinin düşük düzeyde olduğu, dörtte üçünün öğrenme ortamı düzenleme, dörtte üçünün bireysel farklara göre öğretimi çeşitlendirme, yarısının ders planı hazırlama, dörtte üçünün materyal hazırlama ve yine dörtte üçünün zaman yönetimi yeterlikleri bakımından orta düzeyde oldukları belirlenmiştir. Ancak günümüzde geliştirilen yeni programlar dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin bu yeterlikler bakımından daha yüksek düzeyde becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Alanyazında öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gereken mesleki yeterlik alanları ve genel mesleki yeterliklerine ait özelliklerin belirlenmesi hakkında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır.

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde günümüzde öğrenen merkezli etkinliklerin önem kazanması nedeniyle öğretmenlerin daha fazla ders dışı etkinlik düzenlemeleri ve öğrenci özelliklerine uygun öğrenme fırsatları sunmaları beklenmektedir. Bu nedenle araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ders dışı etkinlik düzenleme yeterliklerinin yüksek düzeyde olması beklenmiştir. Lubawy (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, farklı öğrenme ortamlarını sınıf içinde ve dışında da düzenlemeli, farklı yöntem ve teknikleri de bir arada kullanmalıdırlar. Bununla birlikte Pinar ve Arkadaşları (1996) okullarda ders dışı etkinliklerin düzenlemesine programda yer alan diğer dersler kadar önem verilmediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin ders dışı etkinlik düzenleme mesleki yeterlikleri düşük düzeydedir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin derslerine ait etkinlikleri sınıf dışında yürütebilmeleri için gereken çevresel desteğin ve hizmet içi eğitimin yeterince verilmemesinin bir göstergesi sayılabilir. Öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri düzenlemelerinin önemini ortaya koyan alanyazındaki araştırmalar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin bu yeterlikleri bakımından kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri düzenlemelerinin yanısıra öğrencilerinin özelliklerine uygun etkili öğrenme ortamları düzenlemeleri de son yıllarda kendilerinden beklenen öğrenen merkezli yeterliklerdendir. Buradan hareketle araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını düzenleme yeterliklerinin de yüksek düzeyde olması beklenmiştir. Mc Cune ve Alexander (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları düzenlediklerinde öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde daha olumlu etki yaratmaktadırlar. Elfel (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme ortamlarını kendilerinin oluşturmaları için yapılan öğretmen yardımlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki yaptığı belirlenmiştir. Çelik (2009)'e göre öğretmenler tarafından hazırlanan öğrenme ve öğretme ortamlarının büyüklüğü, öğrencilere sunulan olanaklar, tasarım ve renk gibi özellikler, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere yol açmaktadır. Aşıcı ve Arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin büyük bir bölümü, öğrenme çevresi ve fiziki şartları düzenleme mesleki yeterlik boyutunu öğrenme ve öğretme sürecinde en az dikkat edilmesi gereken yeterlik olarak belirtmişlerdir. Bu sonuçlar dikkate

alındığında öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme düzeylerini olumlu yönde geliştirebilmeleri için bireysel özelliklere uygun farklı öğrenme ortamlarını düzenlemeye daha çok önem vermeleri gerektiği söylenebilir. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamı düzenleme mesleki yeterlikleri düşük düzeydedir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin girdikleri sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla oluşunun ve farklı öğrenme ortamlarını öğrencilerine uygun olarak düzenleyebilmeleri için gereken hizmet içi eğitim, altyapı ve fiziksel çevre desteğinin kendilerine yeterince verilmemesinin bir göstergesi sayılabilir. Böylece öğretmenlerin öğrenme ortamlarını düzenleme yeterliğinin önemini vurgulayan alanyazındaki araştırmalarla birlikte bu araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamı düzenleme mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin derslerine ait uygun öğrenme ortamlarını etkili biçimde düzenleyebilmeleri için öğrencilerindeki bireysel farklılıkları iyi tespit etmeleri beklenmektedir. Buradan hareketle bu araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıklara göre öğretimi çeşitlendirme yeterliklerinin yüksek düzeyde olması beklenmiştir. Lee (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretim sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alan öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme becerilerini geliştirmelerine, işbirliği kurmalarına, kendilerini değerlendirmelerine ve kendilerine güvenmelerine olumlu yönde etki etmektedirler. Podsen ve Denmark (2000)'a göre ise öğretmenler, öğrencileri arasında bireysel farklılıklar olduğuna inanmalı bunları fark etmeli ve bu farklılıklara uygun yeterliklere sahip olmalıdır. Morris ve Arkadaşları (1996) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğrencileri arasındaki bireysel farklılıklara uygun etkinlikleri nasıl yapabileceklerini bilmediklerini ortaya çıkarmıştır. Böylece sınıf öğretmenlerinin farklı öğrenme ortamlarını düzenleyebilmeleri için öğrencilerinin bireysel özelliklerini tespit etmeye daha fazla zaman ayırmaları gerektiği söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin bireysel farklılıklara göre öğretimi çeşitlendirme mesleki yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu sınıf öğretmenlerine daha küçük öğrenci grupları ile çalışma imkanlarının ve hizmet içi eğitimin kendilerine yeterince verilmemesinin bir göstergesi sayılabilir. Böylece öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim etkinliklerini

çeşitlendirmelerinin önemini açıklayan alanyazındaki araştırmalarla birlikte bu araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamı düzenleme mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğremenler, öğrenmeyi gerçekleştirmek ve kendilerini mesleki olarak geliştirmek amacıyla etkili plan yapma becerisine sahip olmalıdırlar. Bu nedenle araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ders planı hazırlama yeterliklerinin yüksek düzeyde olması beklenmiştir. Joyce ve Weil (1996)'e göre dersi planlama öğretmenlerin yeterliklerinden birisi olarak öğrencilerin başarısındaki farklılıkları açıklamak için bir değişken olarak kabul edilebilir. Tan (2007)'a göre öğretim etkinliklerinin en kısa sürede ve en etkili biçimde amacına ulaşabilmesi dersi planlamaya bağlıdır. Duman (2005)'a göre öğretmenlerin yerine getirmeleri gereken en önemli görevlerinden birisi öğrenme ve öğretme sürecini planlamaktır. Coşkun ve Arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, mesleki deneyim süreleri daha fazla olan öğretmenler sınıf içinde ortaya çıkan ani sorunları hazırladıkları ders planı ile bağlantı kurarak çözmeye çalışmaktadırlar. Aşıcı ve Arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenler, ders planı hazırlama mesleki yeterliğini öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin daha fazla dikkat etmeleri gereken yeterlik boyutlarından birisi olarak belirtmişlerdir. Bu çalışmalar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecini verimli biçimde sürdürebilmeleri için etkili ders planları hazırlamalarının gerekli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin ders planı hazırlama mesleki yeterlikleri orta düzeydedir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin ders planları hazırlamanın önemine inanmalarına karşılık, esnek plan hazırlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerinin, mesleki deneyimlerinin az oluşunun, meslektaşları ile yeterince işbirliği yapamamalarının ve bu konuda gereken hizmet içi eğitimin kendilerine yeterince verilmemesinin bir göstergesi sayılabilir. Elde edilen araştırma bulguları ve ders planı hazırlamanın önemini vurgulayan alanyazındaki araştırmalar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin ders planı hazırlama mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler, öğrencilerinin bireysel özelliklerini de dikkate alarak ders konularına uygun olan materyalleri seçmeli, kullanmalı ve gerektiğinde de hazırlamalıdırlar. Bu

nedenle araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin materyal hazırlama yeterliklerinin yüksek düzeyde olması beklenmiştir. Çelik (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde uygun materyalleri kullandıklarında, öğrencileri için belirlenen hedeflere daha kolay ulaştıklarını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Yalın (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de, öğretmenlerin derslerde materyal kullanmaları, öğrenme için gereken zamanı daha da kısaltmakta, dikkati çekmekte, ilgi uyandırmakta, bilgiyi pekiştirmekte, kalıcılığa yardım etmekte ve sınıfa canlılık getirmektedir. Böylece sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin ders başarılarını arttırmak ve kalıcı öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiler oluşturmak için ders konularına uygun materyal hazırlamaları ve kullanmalarının gerekli olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ise sınıf öğretmenlerinin materyal hazırlama mesleki yeterlikleri orta düzeydedir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin derse ait materyalleri öğrenci farklılıklarına uygun biçimde hazırlamaları için gereken malzeme ve donanım imkanlarının ve konu ile ilgili hizmet içi eğitimin kendilerine yeterince verilmemesinin bir göstergesi sayılabilir. Araştırmadan elde edilen bulgularla birlikte materyal hazırlama ve kullanmanın önemini açıklayan alanyazındaki araştırmalar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin materyal hazırlama mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecindeki etkinlikleri uygularken sınıf içinde ve sınıf dışında geçirilecek zamanı etkili ve esnek biçimde yönetmelidirler. Böylece araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi yeterliklerinin yüksek düzeyde olması beklenmiştir. Wayne ve Stuck (1982) yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin ders işleme zamanları dışında öğrencileri hakkında gözlemler yapabilmek ve onları takip edebilmek için ayrıca zaman ayırmalarının öğrencileri ile ilişkileri üzerinde olumlu etkiye yol açtığını belirtmişlerdir. Ekici (2002)'ye göre ise öğrencilerin ihtiyaç duydukları öğrenme süreleri bireysel farklılıklara göre değişiklik gösterdiği için öğretmenler zamanı etkili yönetmelidirler. Bununla birlikte bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi mesleki yeterlikleri orta düzeydedir. Bu bulgu, zamanı daha etkili biçimde yönetebilmeleri için sınıf öğretmenlerine esnek planlama yapabilmek imkanının verilmemesinin, öğrencilerini daha iyi takip edebilmeleri için küçük öğrenci grupları ile çalışma fırsatları bulamamalarının ve bu konudaki hizmet içi

eğitim eksikliğinin bir göstergesi sayılabilir. Alanyazındaki araştırmalarla birlikte bu araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ait alanlar, alt boyutlar biçiminde ele alınmakla birlikte esasında bir bütünün parçalarıdır. Bir alt boyuttan düşük ya da yüksek puan elde etmek öğretmenlerin diğer bir boyutla ilgili mesleki yeterliği hakkında da bilgi vermektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin geliştirilebilmesi için tüm yeterlik alanlarının bir bütün olarak dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşması beklenmiştir. Bu konuda önceden yapılmış araştırmalar göz önünde bulundurularak bayan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin erkek öğretmenlerden daha iyi olduğu düşünülmüştür.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerin mesleki yeterlik puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanmalarına ilişkin algı düzeyleri arasında bayanlar lehine anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yeşilyurt (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, günümüz öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki niteliklere yönelik algıları arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre bayan öğretmenler kendilerini sürekli öğrenip ve kendilerini mesleki yönden geliştirme bakımından erkek öğretmenlere göre daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Benzer biçimde Yazar ve Arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de öğretmen adaylarının sahip oldukları mesleki niteliklere yönelik algıları arasında bayan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Turan ve Turan (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, bayan öğretmenlerin öğrencilere değer verme alt mesleki yeterlik alanındaki algı düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksek iken, erkek öğretmenlerin mesleki gelişmeleri izleme ve

katkı sağlama alt yeterlik alanındaki algı düzeyleri ise bayan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda, mesleki yeterlik inancının değerlendirilmesi bakımından bayan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Numanoğlu ve Bayır (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazanma durumlarına yönelik genel ortalamalar bakımından bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sünbül ve Arslan (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, erkek öğretmenler ile bayan öğretmenlerin mesleki yeterlik puan ortalamaları bakımından bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre bayan öğretmenler kendilerini erkek öğretmenlere göre daha mesleki açıdan daha yeterli bulmaktadırlar. Bu sonuçlar, bayan öğretmenlerin görev yaptıkları okulu samimi bir ortam olarak görmelerinin, annelik içgüdüsüne sahip olmalarının, mesleklerini sevmelerinin, öğrenci psikolojisini daha iyi bilmelerinin ve kendilerini meslekleri ile daha fazla özdeşleştirmelerinin bir göstergesi sayılabilir.

Bununla birlikte, Seferoğlu (2004) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının, öğretmenlerde aranan mesleki yeterliklere kendilerinin ne ölçüde sahip olduklarına ait görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Saka ve Arkadaşları (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları ve mesleki yeterlik puanları bakımından cinsiyete göre farklılaşma tespit edilmemiştir. Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda da, öğretmenlerin “Öğretim Yeterliği” faktöründeki yeterlik algıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya konmamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermekle birlikte öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin cinsiyete göre nasıl farklılaştığını ortaya koyabilecek daha büyük örneklem grubu üzerinde araştırmaların yapılması gerektiği düşünülmüştür.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının mesleki kıdeme göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşması beklenmiştir. Mesleki deneyim sürelerindeki artışa bağlı olarak öğretmenlerin daha fazla mesleki tecrübeye sahip olabileceğinden

hareketle ve bu konuda önceden yapılmış araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak, mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin daha iyi olduğu düşünülmüştür.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerin mesleki yeterlik puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte, Gürbüz Türk ve Arkadaşları (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de, öğretmenlerin genel mesleki yeterlik alanlarına bağlı alt yeterlik boyutlarından olan “öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme”ye ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte daha yüksek düzey mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin düşük düzey mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini geliştirmeye yönelik seminer, toplantı gibi etkinliklere daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Bu sonuç dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim süreleri arttıkça mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri söylenebilir. Bu görüşü destekler nitelikte, Turan ve Turan (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel mesleki yeterlik alanlarına bağlı alt yeterlik boyutlarından birisi olan “kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim”e ilişkin yeterlik algı düzeyleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 17-24 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki gelişmeleri izleme ve mesleğine katkıda bulunma yeterliği 10-16 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yeterliklerinden daha iyi bulunmuştur. Coşkun ve Arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini mesleki açıdan daha tecrübeli algıladıkları bulunmuştur. Sünbül ve Arslan (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yeterli öğretmenlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Buna göre mesleki deneyimlerin süresi arttıkça öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini daha rahat hissettikleri ve meslek becerileri konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir. Bu sonuçlar yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerden daha iyi olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Ayrıca, Yeşilyurt (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, günümüz öğretmenlerinin sahip oldukları niteliklere yönelik

algıları arasında, okul türü, branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler kendilerini 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu sonuç mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin mesleği yapmaya yönelik istekliliklerinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kocasaraç (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin yeterliklerine ait görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre mesleki kıdemleri 16- 20 yıl ve 26 yıldan fazla olan öğretmenler arasında 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri arttıkça bilgisayar kullanımına yönelik isteksizliklerinin arttığının göstergesi sayılabilir. Bununla birlikte Uşun ve Özdemir (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yöntem, teknik ve araç, gereç (teknoloji) kullanma mesleki yeterlikleri bakımından mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermekle birlikte öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre nasıl farklılaştığını ortaya koyabilecek daha büyük örneklem grubu üzerinde araştırmaların yapılması gerektiği düşünülmüştür.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye yol açması beklenmiştir. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterliklerini geliştirmede etkili olabileceği düşünülmüştür.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine göre mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Alanyazında belirtildiği üzere (Bkz, s 69) özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin maddelerinden elde edilen 42-98 puan aralığı düşük, 99-155 puan aralığı orta, 156-210 puan aralığı ise yüksek düzey özyönetimli öğrenmeye sahip oluşluğu açıklamaktadır. Araştırma bulgularına göre yüksek özyönetimli öğrenmeye sahip

öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri, düşük özyönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlik düzeyleri üzerinde farklılaşmaya yol açtığını göstermektedir. Buradan hareketle, özyönetimli öğrenmeye daha yatkın olan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Kennedy ve Arkadaşları (2000) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu görüşü destekler nitelikte, özyönetimli öğrenme düzeylerinin öğretmenlerin alanlarına özgü gelişmeleri yakından takip edebilmeleri ve mesleki yeterliklerini geliştirebilmeleri için önemli bir özellik olduğunu ortaya koymuştur. Rowe (2004,2) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirebilmeleri için özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlere özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi vermek mesleki yeterliklerini geliştirmeleri için olumlu bir etki yaratabilir. Canipe (2001), Beswick (2002) ve Ware (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmelerinde ve kendi öğrenme stillerini tespit etmelerinde özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bununla birlikte alanyazında öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin özyönetimli öğrenme düzeyleri üzerinde nasıl bir etkiye yol açtığını belirleyen araştırmalarda bulunmaktadır. David Lee (2002) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının mesleki stajyerlik özelliklerinin adayların özyönetimli öğrenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Rowe (2004) ise yaptığı araştırma sonucunda bu görüşü destekler nitelikte, öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin mesleki deneyimlerini ve özyönetimlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterlik seviyelerinin, mesleki yöndeki ilerleme özelliklerini belirlemede ve başarılı olmalarını sağlamada kuvvetli belirleyiciler olduğunu da vurgulamıştır.

Bu araştırma sonuçları dikkate alındığında öğretmenlerin mesleki yeterlikleri üzerinde özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde de mesleki yeterliklerinin etkisi olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazındaki araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğundan, sınıf öğretmenlerinin özyönetimli

öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterliklerinde farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci alt probleminde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının özyeterlik algılarına göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye yol açması beklenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki yeterliklerini geliştirmede etkili olabileceği düşünülmüştür.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeylerine göre mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte Schunk (1981; 2004) tarafından yapılan araştırma sonuçları özyeterlik algısı ile öğretim başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenler özyeterlik algı düzeyleri arttıkça öğretim sürecinde daha etkili kararlar vermekte ve daha nitelikli performans sergilemektedirler. Yılmaz ve Arkadaşları (2004, 67) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, iyi bir eğitim almalarının yanı sıra, öğretmenlik görevinin gerektirdiği sorumlulukları ne kadar yerine getirebileceklerine olan inançları ile doğrudan ilişkili bulunmuştur. Ross (1994) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu görüşleri destekler nitelikte, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin sınıf içinde gerçekleştirdikleri öğrenme ve öğretme sürecine yönelik uygulamaları etkilediğini ve özyeterlik algısı daha güçlü olan öğretmenlerin uygulamalarda daha arzulu, istekli, azimli ve üst düzey performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Muhonen (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçları, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin, öğrencileri ile işbirliği yapmak ve onların birçok şeyi öğrenebileceklerine olan inançlarına belirgin biçimde katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Kaufman ve Sawyer (2004)'e göre de öğretmenlerin hem derslerine ait amaçları hem de öğrencileri ile olan ilişkileri özyeterlik algı düzeylerini etkileyen özelliklerdendir. Çünkü öğrencileri başarılı oldukça öğretmenler kendilerini daha yeterli hissetmekte ve kendilerini yeterli hissettikçe de öğrencilerini de başarıya teşvik etmektedirler. Ancak, Akbulut (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının derse

öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıfı yönetme ile ilgili özyeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile paralellik göstermemektedir. Bunun nedeninin araştırma örneklem grubunun küçük oluşundan kaynaklanabileceği söylenebilir. Bu konuda daha büyük örneklem üzerinde yapılacak olan araştırmaların sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile özyeterlik algıları arasındaki farklılaşmayı ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın altıncı alt probleminde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının, uzman ve otorite öğretim stili tercihlerine göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzman ve otorite öğretim stili tercihlerinin mesleki yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye yol açması beklenmiştir. Öğretmenlerin uzman ve otorite öğretim stili tercihlerinin mesleki yeterliklerini geliştirmede etkili olabileceği düşünülmüştür.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin “Uzman” öğretim stili tercih düzeylerine göre mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Alanyazında belirtildiği üzere (Bkz,s 83) öğretim stili envanterinin Uzman öğretim stiline ait maddelerinden elde edilen 1.0-3.2 puan aralığı düşük, 3.3-4.8 puan aralığı orta, 4.7-7.0 puan aralığı ise yüksek düzey Uzman stil tercihinine sahip oluşluğu açıklamaktadır. Araştırma bulgularına göre yüksek düzey uzman öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri, orta düzey uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden daha yüksektir. Böylece yüksek düzey uzman stile sahip öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme süreci boyunca sergiledikleri mesleki yeterliklerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Bu görüşleri destekler nitelikte Grasha (1994) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının daha çok uzman/otorite öğretim stillerini kullanmaya eğilimli olduğu tespit edilmiştir. Bilgin ve Bahar (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçları da, sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri; uzman, yol gösterici ve temsilci öğretim stillerinin, otoriter ve kişisel model öğretim stili tercihlerinden daha baskın olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri üzerinde yapılan bir çok araştırma da (Dressel ve Marcus, 1982; Woods, 1995; Heimlic ve Van Tilburg, 1990; Vaughn, Rey, Baker, 2001) öğretmenlerin uzman öğretim stiline sahip olduklarını

ortaya koymuştur. Bununla birlikte alanyazında öğretmenlerin ğretim stili tercihlerinin mesleki yeterlikleriyle olan ilişkilerini ortaya koyan araştırmalara yer verilmemiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da alan yazını destekler nitelikte sınıf ğretmenlerinin daha çok uzman ğretim stilini tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar uzman ğretim stiline sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik puanlarının daha yüksek oluşunu açıklar niteliktedir. Böylece sınıf ğretmenlerinin uzman ğretim stilini tercih düzeylerinin mesleki yeterlik düzeyleri üzerinde farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir.

Sınıf ğretmenlerinin “Otorite” ğretim stili tercih düzeylerine göre mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Brekelmans, Levy ve Rodriges (1993) ve Grasha (2002) tarafından yapılan araştırmalara göre otorite stili tercih eden öğretmenler daha çok dersin içeriğinin sunumuna odaklanmakta ve ğrencilerinin içeriği olduğu gibi not almalarını beklemektedirler. ğrencilerinin dinleyerek birçok bilgiyi ve beceriyi daha fazla edineceğini düşünmektedirler. Bu sonuçlar dikkate alındığında otorite ğretim stilinin daha çok geleneksel ve ğretmen merkezli uygulamaları içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalara göre uzman ğretim stilini tercih eden öğretmenlerin özellikleriyle otorite ğretim stilini tercih eden öğretmenlerin özelliklerinin benzerlikler göstermesine karşılık, araştırma sonucundan beklenenin tersine sınıf ğretmenlerinin otorite ğretim stilini tercih düzeylerinin, mesleki yeterlik düzeylerinde farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir. Ancak bu konuda daha büyük örneklem üzerinde yapılacak olan araştırmaların sınıf ğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile otorite ğretim stilini tercih ediş düzeyleri arasındaki farklılaşmayı ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın yedinci alt probleminde, ilköğretim sınıf ğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci ğretim stilleri tercihlerine göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci ğretim stili tercihlerinin mesleki yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye yol açması beklenmiştir. Öğretmenlerin kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci ğretim stili tercihlerinin mesleki yeterliklerini geliştirmede etkili olabileceği düşünülmüştür.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları arasında kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercih düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercih düzeylerinin, mesleki yeterlik düzeylerinde farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir. Bu öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin özellikleri dikkate alındığında öğrenme ve öğretme süreçleri boyunca öğrenen merkezli uygulamalara daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin öğrenen merkezli etkinlikleri uygulamaya yönelik mesleki yeterlik düzeylerinin düşük ve orta düzeylerde oluşu bu öğretim stillerini daha az tercih etmelerinin göstergesi sayılabilir. Bununla birlikte Lloyd (2002), Barret (2004) ve Lee (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçları öğretmenlerin daha çok işbirlikçi ve öğrenci merkezli öğretim stillerini benimsediklerini ortaya koymuştur. Mendoza (2004) tarafından yapılan araştırma sonucunda da, öğretmenlerin yaklaşık yarısının kişisel model/uzman/otorite öğretim stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Üredi (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise, ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinden kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca alanyazında sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri ile mesleki yeterliklerini karşılaştıran araştırmalara yer verilmemiştir. Bununla birlikte bu konuda daha büyük örneklem üzerinde yapılacak olan araştırmaların sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerini tercih ediş düzeyleri arasındaki farklılaşmayı ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt probleminde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin alt boyutlara göre mesleki yeterlik puanlarının, uzman ve otorite öğretim stili tercihlerine göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzman ve otorite öğretim stili tercihlerinin alt boyut mesleki yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye yol açması beklenmiştir. Öğretmenlerin uzman ve otorite öğretim stili tercihlerinin alt boyut mesleki yeterliklerini geliştirmede etkili olabileceği düşünülmüştür.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin uzman öğretim stili tercih düzeylerine göre, öğrenme ortamı düzenleme, ders planı hazırlama ve materyal hazırlama alt mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Alanyazında belirtildiği üzere (Bkz,s 83) öğretim stili ölçeğinin Uzman öğretim stiline ait maddelerinden elde edilen puanlarına göre, 1.0-3.2 puan aralığı düşük, 3.3-4.8 puan aralığı orta, 4.7-7.0 puan aralığı ise yüksek düzey Uzman öğretim stili tercihinine sahip oluşluğu açıklamaktadır. Araştırma bulgularına göre yüksek düzeyde uzman öğretim stiline sahip olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamı düzenleme, ders planı hazırlama ve materyal hazırlama yeterlik düzeyleri, orta düzeyde uzman stile sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin Uzman öğretim stilini tercih etme düzeylerine göre, öğrenme ortamı düzenleme, ders planı hazırlama ve materyal hazırlama mesleki yeterlik düzeylerinde farklılaşmaya yol açtığına göstergesi kabul edilebilir. Böylece yüksek düzey uzman stile sahip öğretmenlerin bu yeterlikleri bakımından daha iyi oldukları söylenebilir. Raven ve Arkadaşları (1993) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, uzman stile sahip öğretmenler, derse başlama ve sürdürmeye yönelik planları daha etkili yapmaktadırlar. Grasha (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre uzman stili tercih eden öğretmenler, derse ait içeriği öğrenci düzeyine göre daha iyi biçimde düzenleyebilmektedirler. Brillinger (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, uzman stile sahip öğretmenler, dersin amacına uygun materyaller kullanarak değişiklikler yapabilmektedirler. Robertson (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de, uzman stile sahip öğretmenler, uygun bir öğrenme ortamı oluşturarak, öğrencileri arasında etkili iletişimi sürdürebilmekte, böylece sınıf içinde ve dışında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayabilmektedirler. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazındaki araştırma sonuçları ile ilişkili olarak uzman öğretim stilini tercih eden öğretmenlerin öğrencileri için uygun öğrenme ortamlarını düzenleme, etkili ders planı hazırlama ve uygun öğretim materyalleri hazırlama yeterlik düzeylerinin daha yüksek oluşunu destekler niteliktedir.

Ayrıca araştırma sonucunda orta düzey otorite öğretim stiline sahip olan sınıf öğretmenlerinin ders planı hazırlama mesleki yeterlik düzeyleri, düşük düzey otorite stile sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Böylece otorite öğretim stilini tercih eden öğretmenlerin ders planı

hazırlama yeterliklerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Ayrıca “ders planı hazırlama” mesleki yeterliğinin, öğretmenlerin Uzman ve Otorite öğretim stili tercihleri açısından ayırt edici bir özellik gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin uzman ve otorite öğretim stili tercih düzeylerinin daha çok ders planı hazırlama mesleki yeterlik düzeylerinde ortak olarak farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir. Bu öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin özellikleri dikkate alındığında dersi planlı bir şekilde sürdürmeyi benimsedikleri söylenebilir. Bununla birlikte Grasha (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre otorite öğretim stilini tercih eden öğretmenler, öğrencileri ile etkileşime dayalı öğretim yapmayı tercih etmekte ve bilgiyi çok açık ve net bir şekilde sunmak istemektedirler. Bu nedenle etkili ders planı hazırlamaya dikkat etmektedirler. Böylece araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazındaki araştırma sonuçları ile ilişkili olarak otorite öğretim stilini tercih eden öğretmenlerin ders planı hazırlamadaki yeterlik düzeylerinin daha yüksek oluşunu açıklar niteliktedir. Ancak araştırma sonucundan beklenenin tersine sınıf öğretmenlerinin uzman ve otorite öğretim stilini tercih düzeylerinin, ders dışı etkinlik düzenleme, bireysel farklılıklara göre öğretimi çeşitlendirme ve zaman yönetimi mesleki yeterlik düzeylerinde farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir.

5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin boyutlara göre mesleki yeterlik puanlarının, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercihlerine göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercihlerinin alt boyut mesleki yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye yol açması beklenmiştir.

Öğretmenlerin kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercihlerinin alt boyut mesleki yeterliklerini geliştirmede etkili olabileceği düşünülmüştür.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercih düzeylerine göre; ders dışı etkinlik düzenleme, bireysel farklılıklara göre öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi, öğrenme ortamı düzenleme, ders planı hazırlama ve materyal hazırlama alt mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercih düzeylerinin, ders dışı etkinlik düzenleme, bireysel farklılıklara göre öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi, öğrenme ortamı düzenleme,

ders planı hazırlama ve materyal hazırlama mesleki yeterlik düzeylerinde farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin kişisel model ve kolaylaştırıcı öğretim stili tercihleri daha çok orta düzeyde iken temsilci öğretim stili tercihlerinin orta ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin öğrencilerindeki bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenme ortamlarını çeşitlendirme, ders dışı etkinlikler düzenleme ve zamanı etkili yönetme gibi öğrenen merkezli uygulamalar için gereken hizmet içi eğitim, altyapı ve fiziksel çevre desteğinin kendilerine yeterince verilmemesinin bir göstergesi sayılabilir. Günümüzde ilköğretim düzeyinde hazırlanan yeni programlara ait etkinlikler bu stillerin öğretmenler tarafından daha çok tercih edilmesini gerektirmektedir. Kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğrenen merkezli etkinlikler düzenlemeye daha fazla yatkın oldukları söylenebilir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin öğrenen merkezli öğretim stillerini daha fazla tercih edebilmeleri için kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkilerini daha büyük örneklem üzerinde yapılacak araştırmalar ile ortaya koymanın gerekli olduğu düşünülmüştür.

5.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın onuncu alt probleminde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları, özyeterlik puanları, öğretim stili tercih puanları ve mesleki yeterlik puanları arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları, özyeterlik puanları, öğretim stili tercih puanları ve mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunması beklenmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ile özyeterlik puanları, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ile mesleki yeterlik puanları, özyeterlik puanları ile mesleki yeterlik puanları, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ile uzman öğretim stili tercih puanları, özyeterlik puanları ile uzman öğretim stili tercih puanları ve mesleki yeterlik puanları ile uzman öğretim stili tercih puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgularla paralel olarak, öğretmenlerin özyeterlik algıları ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte Jiraporn (2002) tarafından yapılan araştırma sonucunda özyeterlik algısının, özyönetimli öğrenme düzeyinin geliştirilmesi için potansiyel kaynaklardan birisi olduğu belirlenmiştir. David Lee (2002) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise, öğrencilerin özyeterlikleri, beceri yeterlikleri ve stajyerlik özelliklerinin, özyönetimli öğrenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarındaki olumlu yöndeki değişimin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinde de olumlu yönde değişmeye yol açtığı söylenebilir.

Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile mesleki yeterlikleri arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte Kathleen (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin bireysel öğrenmelerindeki farklılıkları sağlama ve kontrol etmede güçlü bir özyeterliğe sahip oldukları ve kendi alanlarına yönelik sunulan öğrenme fırsatlarının mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını düşündükleri de tespit edilmiştir. Lewandowski (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları, mesleki gelişimleri ve liderlik etkileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamasına karşılık, bu araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile mesleki yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte Muhonen (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin mesleki gelişimlerine belirgin biçimde katkı sağladığı belirlenmiştir. Roth, (2005) tarafından yapılan araştırma sonucu ise öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançları ile özyeterlik algı düzeylerinin aktivitelere öğrenciyi katma ve yön vermede etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterlikleri üzerinde bilgi ve becerilerinin yanı sıra, değerlerinin, inanç ve tutumlarının da etkili olduğu bulunmuştur (Taşkın ve Arkadaşları, 2005). Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarındaki olumlu yöndeki değişimin mesleki yeterlik düzeylerinde de olumlu yönde değişmeye yol açtığı söylenebilir.

Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile öğretim stili tercihleri arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte Boz ve Uzuntiryaki (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının, kişisel model öğretim stilini seçme ve kullanmalarında anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Buna dayalı olarak

özellikle yüksek öğretim kurumlarında öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının geliştirilmesine imkan verilmesi ve sınıf ortamında öğretim stillerini şekillendirmelerine olanaklar tanınması gerektiği belirtilmiştir. Böylece sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarındaki olumlu yöndeki değişimin öğretim stillerini tercih ediş düzeylerinde de farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri ile mesleki yeterlikleri arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte Samuels (2004) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile yaratıcılıkları ve öğretim uygulamalarının etkililiği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Rowe (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise öğretmenlerin mesleki yeterlik seviyelerinin mesleki gelişim deneyimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenlerin mesleki yeterlik seviyeleri, mesleki gelişim ile ilgili başarılarındaki kuvvetli belirleyicilerdendir. Böylece sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih ediş düzeylerindeki farklılaşmanın mesleki yeterlik düzeylerinde de farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiğinden sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, özyeterlik algıları, öğretim stili tercihleri ve mesleki yeterlikleri arasında ilişkiler doğrulanmıştır.

5.11. Onbirinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın onbirinci alt probleminde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin, özyeterlik algılarının ve öğretim stili tercihlerinin mesleki yeterliklerini yordama gücü araştırılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin, özyeterlik algılarının ve öğretim stili tercihlerinin mesleki yeterliklerini yordaması beklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin, özyeterlik algılarının ve öğretim stili tercihlerinin mesleki yeterliklerini yordanmasına yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına göre, uzman öğretim stili tercihi ve özyeterlik algısı değişkenleri birlikte, yordanan değişken durumundaki mesleki yeterliğe ait varyansın yarısına yakın bir kısmını açıklamaktadır. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin yarıya

yakın bir oranda özyeterlik algılarına ve uzman öğretim stili tercihlerine göre şekillendiği, geri kalan kısım için başka değişkenlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, mesleki yeterlik için en güçlü değişken özyeterlik algısı, bundan sonra gelen değişken ise uzman öğretim stili tercihidir. Alanyazında yer alan araştırma sonuçları da araştırma bulgularını destekler nitelikte, öğretmenlerin özyeterlik algılarının, öğrenme ve öğretme sürecindeki etkinlikleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Evers ve Arkadaşları, 2002; Brouwers ve Tomic, 2002; Ghaith ve Yaghi, 1997). Bununla birlikte yapılan başka araştırma sonuçları da öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki yeterliklerini uygulama biçimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Ültanır, 1998; Tschannen Moran and Woolfolk Hoy, 2001; Acat ve arkadaşları, 2003; Şişman ve Acat, 2003). Önen ve Öztuna (2005) ve Bembenuddy (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları da özyeterlik algı düzeyleri daha yüksek olan öğretmenlerin derslerine ait etkinlikleri daha etkili ve üst düzeyde planladıklarını göstermiştir. De Souza (2008) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri ile mesleki kapasiteleri arasında bir ilişki olduğunu ve özyeterlik algısının öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelişmesi için önemli bir katkı sağladığını belirlemiştir. Tobin, Tipins ve Gallard (1994) yaptıkları araştırma sonucunda, özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, derslerinde daha farklı yöntem ve teknikleri kullanarak etkili bir sınıf düzeni oluşturduklarını ortaya koymuşlardır. Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise, öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının hem meslek bilgisi hem de alan bilgisi boyutları açısından mesleki yeterlikleri ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki araştırma sonuçları ile bezerlik gösterdiğinden öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin farklı öğretim stili tercihlerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisini destekler nitelikte, Doolan ve Hongsfeld (2000) tarafından yapılan araştırma sonuçları, farklı öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreci boyutunda daha üst düzey mesleki yeterliğe sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ball ve Cohen (1999) tarafından yapılan araştırma sonuçları da, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreci boyunca hangi öğretim stillerini nasıl kullanılmaları gerektiği hakkındaki yeni bilgilerinin öğretmenlerin mesleki

yeterlikleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki sonuçları destekler nitelikte olduğundan, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarının ve öğretim stili tercihlerinin mesleki yeterlikleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuç ve öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yarısının ders dışı etkinlik düzenleme yeterliği düşük düzeyde bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümünün ise; öğrenme ortamı düzenleme, bireysel farklara göre öğretimi çeşitlendirme, ders planı hazırlama, materyal hazırlama ve zaman yönetimi yeterlikleri bakımından orta düzeyde oldukları belirlenmiştir.
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
4. Sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine göre mesleki yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre yüksek özyönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri, düşük özyönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlik düzeylerinde farklılığa yol açtığı söylenebilir.
5. Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeylerine göre mesleki yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Sınıf öğretmenlerinin “Uzman” öğretim stili tercih düzeylerine göre mesleki yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre yüksek düzey uzman öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, orta düzey uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin yeterliklerinden daha yüksek bulunmuştur. Yüksek düzey uzman stile sahip öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme süreci boyunca sergiledikleri mesleki yeterliklerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin “Otorite” öğretim stili tercih düzeylerine göre mesleki yeterlikleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.
7. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri arasında kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercih düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercihlerinin, mesleki yeterlik düzeylerinde farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.
8. Sınıf öğretmenlerinin uzman öğretim stili tercih düzeylerine göre, öğrenme ortamı düzenleme, ders planı hazırlama ve materyal hazırlama alt mesleki yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yüksek düzeyde uzman öğretim stiline sahip olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamı düzenleme, ders planı hazırlama ve materyal hazırlama yeterlikleri, orta düzeyde uzman stile sahip olan sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinden daha iyi olduğu söylenebilir. Orta düzey otorite öğretim stiline sahip olan sınıf öğretmenlerinin ders planı hazırlama yeterlikleri ise düşük düzey otorite stile sahip olan sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinden daha yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin uzman ve otorite öğretim stili tercihlerinin daha çok ders planı hazırlama mesleki yeterliği üzerinde ortak etkiye sahip olduğu söylenebilir.
9. Sınıf öğretmenlerinin kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stili tercih düzeylerine göre; ders dışı etkinlik düzenleme, bireysel farklara göre öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi, öğrenme ortamı düzenleme, ders planı hazırlama ve materyal hazırlama alt mesleki yeterlikleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
10. Sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile özyeterlik algısı puanları arasında, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile mesleki yeterlik puanları arasında, özyeterlik algısı ile mesleki yeterlik puanları

arasında, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile uzman öğretim stili tercih puanları arasında, özyeterlik algısı ile uzman öğretim stili tercih puanları arasında, mesleki yeterlik ile uzman öğretim stili tercih puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

11. Yordayıcı değişken durumundaki uzman öğretim stili tercihi ve özyeterlik algısının, yordanan değişken durumundaki mesleki yeterliğe ait varyansın yarısına yakın bir kısmını açıkladığı, başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin yarıya yakın bir oranda özyeterlik algılarına ve uzman öğretim stili tercihlerine göre şekillendiği, geri kalan kısım için başka değişkenlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarından hareketle araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler, araştırmanın güçlü ve sınırlı yanları ile araştırma boyunca karşılaşılan güçlükler yer almaktadır.

6.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırmanın sonuçları ışığında araştırmacılar için şöyle önerilerde bulunulabilir;

- Bu araştırma sadece ilköğretim düzeyinde sınıf öğretmenlerinden seçilen 50 kişilik bir çalışma grubu üzerinde yapıldığı için araştırmanın farklı öğretim kademelerinde ve örneklem grubunun genişletilerek yapılması önerilmektedir.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılaşma düzeyleri ortaya konmuştur. Ancak öğretmenlerin mezuniyet durumları, görev yaptıkları sosyo- ekonomik çevre, iş doyumları, hizmet öncesi ve hizmetiçi programına katılma durumlarına yönelik bilgilerin öğretmenlerin mesleki yeterlik puanları üzerinde farklılaşmaya neden olup olamayacağının araştırılması önerilmektedir.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanlarının, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına, öğretim stili tercihlerine ve özyeterlik algılarına göre farklılaşma düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarında ve uzman öğretim stili tercihlerinde bir farklılaşma belirlenmiştir. Ancak araştırmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin

mezuniyet durumlarına, farklı kademelerde görev yapma durumlarına ve öğrenme stillerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, özyeterlik algıları ve öğretim stili tercihlerinin mesleki yeterlikleri üzerinde, nasıl bir etkiye sahip olduğu incelenmemiştir. Bu nedenle araştırmanın daha geniş bir örneklem üzerinde bu boyutlarda nasıl bir farklılaşma gösterdiğinin araştırılması önerilmektedir. Ayrıca farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları, özyeterlik algıları, öğretim stili tercihleri ve mesleki yeterlikleri de ayrı ayrı olarak daha geniş bir örneklem seçilerek araştırılabilir.

- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin, öğretim stillerine göre nasıl bir farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Daha çok öğretmenlerin, uzman öğretim stili tercihlerinde bir farklılaşma belirlenmiştir. Ancak araştırmanın farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler üzerinde ve daha geniş bir örneklem seçilerek özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ve özyeterlik algıların çeşitli öğretim stili tercihlerine göre nasıl bir farklılık gösterdiğinin araştırılması önerilmektedir. Bunun yanında farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim stili tercihleri ile öğrencilerinin öğrenme stilleri arasındaki uyumu ve ilişkileri belirleyen araştırmaların da yapılması önerilmektedir.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre mesleki alt yeterlik boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Daha çok uzman öğretim stiline göre alt yeterlik boyutlarında farklılıklar belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin farklı mesleki yeterlik boyutlarına yönelik öğretim stili tercihlerindeki farklılaşmaları ortaya koyabilecek daha geniş bir örneklem grubu üzerinde araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, özyeterlik algıları, öğretim stili tercihleri ve mesleki yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin özellikle farklı öğretim stili tercihleri ile farklı mesleki yeterlik boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koyacak ve güçlendirecek tipte ölçeklerin geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir.
- Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini yordayıcı ilişkilere rastlanmıştır. Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile uzman öğretim stili tercihleri mesleki yeterliklerini yordamaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki yeterliklerini

yordayabilecek farklı değişkenleri belirlemek amacıyla, daha geniş bir örneklem grubu üzerinde araştırmaların yapılması önerilmektedir.

6.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmanın sonuçları ışığında uygulayıcılar için şöyle önerilerde bulunulabilir;

- Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretmen yetiştirme programlarının uygulanması sırasında, öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, özyeterlik algıları ve öğretim stili tercihlerinin, özellikle okul deneyimi uygulamaları boyunca mesleki yeterliklerini hangi yönlerden etkileyip etkilemediğinin araştırılması önerilmektedir.
- Bu konuya ait farklı araştırma sonuçlarından da yararlanarak, öğretmen adaylarının mesleki deneyimleri öncesinde öğretmen yetiştirme programları boyunca bilgilendirilmeleri önerilmektedir.
- Benzer araştırmanın farklı kademelerde görev yapan öğretmenler üzerinde de yapılarak karşılaştırılmalı olarak incelenmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri üzerindeki farklılaşmalara yol açan etkenler ve buna ait nedenler konusunda bilgilendirilmelerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi de önerilmektedir.

6.2.3. Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yanları

Bu bölümde araştırmanın güçlü ve sınırlı yanları ile yapılmasında karşılaşılan güçlükler yer almaktadır.

İlk olarak araştırmanın güçlü yanları aşağıda sunulmuştur;

- Araştırmanın eğitimcilere ve öğretmenlere özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, özyeterlik algıları, öğretim stili tercihleri ve mesleki yeterlikleri hakkında bilgi ve tavsiye vermesi, aynı zamanda da yönlendirici olması güçlü bir yanıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, özyeterlik algıları, öğretim stili tercihleri ve mesleki yeterlikleri hakkında hem kendileri için hem de araştırmacılar ve uygulayıcılar için farkındalık yaratması araştırmanın diğer bir güçlü yanı olarak sıralanabilir.

Araştırmanın sınırlı yanları aşağıda sunulmuştur;

- Bursa ilinde çok sayıda ilköğretim okulu bulunmasına rağmen, bazı ilköğretim okulları yöneticileri ve sınıf öğretmenleri sınıf içi gözlemlere yönelik MYF uygulamasına katılmak istememişlerdir.
- Araştırma, örneklemine dahil olan ilköğretim okullarından uygulamaya katılan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın yapılmasında karşılaşılan güçlükler aşağıda sunulmuştur;

- İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden okullarla yapılacak sınıf içi gözlem uygulamaları için izin alınması birçok bürokratik işlemi de beraberinde getirmiş ve bu işlemler uzun zaman almıştır.
- MYF uygulamaları sırasında araştırmaya katılan bazı sınıf öğretmenlerinin birden fazla kez ders içinde gözlenmeye yönelik isteksizlikleri nedeniyle süreç boyunca güçlükler çekilmiştir.

KAYNAKÇA

- Abou-Rokbah Eihab Hassan. 2002. Readiness for self-directed learning in Saudi Arabian students: Ph.D. University of Missouri, Saint Louis. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3035644. s.1-2.
- Acat, M. B., Balba, M. Z., Demir, B. ve Görgülü, A. 2003. Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Algıları. **Eğitimde Bilime Katkı, I. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akbaş Ahmet, Öner Çelikkaleli. 2006. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c. 2, s.1: 98-110
- Akbulut, Efe. 2006. Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz yeterlik İnançları. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.3:, s.2: 24-33.
- Akgül Aziz, Osman Çevik. 2003. **İstatistiksel Analiz Teknikleri; SPSS de İşletme Yönetimi Uygulamaları**. Ankara: Emek Ofset
- Aksu, M. 2005. “Eğitim fakültelerinin değişen rolleri ve Avrupa boyutu”, **Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, s. 25 - 42.
- Alabay, Erhan. 2006. İlköğretim Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen İle İlgili Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. **Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi** Edu 7. c. 2 , s. 1: 30-40.
- Allinder, Rose M. 1995. An Examination of The Relationship Between Teacher Efficacy and Curriculum Based Measurement and Student Achievement. **Remedial and Special Education**. c. 16, s. 4: 247-254.
- Andrejko, L.J. 2000. [21.12.2009]. **Teacher Portfolios For Growth- Orinted Evaluation**. EdD (Unpublished Master’s Thesis). Lehigh University <http://www.umi.com>
- Applefield, J.M., Huber, R; Moallem, M (2000), "Constructivism in Theory and Practise: Tovvard a Better Understanding", **High School Journal**, Dec. 2000, c. 84, s.2: 35, 19p.

- Arslan Selahattin, İlknur Özpınar. 2008. Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. **Necati Bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)** c. 2, s.1; 38-63.
- Arslan Coşkun, Ali Murat Sünbül. 2003. Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bir Araştırma Örneği. **Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Konya
- Aşıcı Halil, Elif Seylim, Fatma Tezcan, İlknur Karaca, Raziye Aydın. 2009. Öğretmen Yeterlikleri Hakkında Biyoloji Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi. **MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi, Teknikokullar/Ankara
- Atkinson, R.L. ve Ark. 1995. **Psikolojiye Giriş I-II** (Çev. K. Atakay, M. Ayakay ve A. Yavuz), Sosyal Yayınları. İstanbul.
- Aydın Çapa, Yesim, 2005. Factors influencing first-year teachers' sense of efficacy. Ph.D. The Ohio State University. ProQuest Dissertations & Theses AAT 3161113. s. 1-232.
- Ball Deborah Loewenberg, David Cohen K. 1999. **Developing practice, developing practitioners**. In Linda Darling Hammond and Gary Sykes (eds.), Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bandura, Albert. 2001. **Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective**. Annual Review of Psychology. c. 52: 1-26.
- Bandura, A. 1997. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman.
- Barrett, K. R. 2004. A Comparison of Online Teaching Styles In Florida Community Colleges. A Dissertation Presented to the Department of Educational Leadership College and Education Faculty of the Graduate at the University of Florida State for the Degree of Doctor of Philosophy: Florida.
- Belm, Dann. 2008. [21.12.2009] Establishing Teacher Competencies in Early Care and Education: A Review of Current Models and Options for California, Institute of Industrial Relations, University of California at Berkeley, <http://www.iir.berkeley.edu/cscce/pdf/competencies.pdf>.
- Bembenutty, Hefer. 2006. Teachers' Self-efficacy Beliefs, Self-Regulation of Learning and Academic Performance. Annual Meeting of the American Psychological Association. 12 Ağustos 2006. New Orleans: 1-14.
- Bennett, N., Jordan, J., Long, G. Wade, B. 1976. **Teaching Styles and Pupil Progress**. Open Books Publishing Ltd.
- Beswick M Dessa, Larissa Chuprina, James B Canipe, Barry Cox. 2002. [15.05.2007]. Investigating Self-Directed Learning in Culture. Learning Styles and Creativity. Edrs, 143. s: 1-9 <http://www.eric.ed.gov/>

- Bilgin İbrahim, Esen Uzuntiryaki, Ömer Geban. 2002 Kimya Öğretmenlerinin Öğretim Yaklaşımlarının Lise 1 ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi Başarılarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi, **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Eylül, 16-18 Eylül**, Ankara
- Bilgin İbrahim, Mehmet Bahar. 2008. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Gazi Eğitim Fakülte Dergisi**, c:28, s:1; 19-38.
- Borich, G. D. 1992. **Effective Teaching Methods**. New York: Merrill. Prentice Hall.
- Browne, M. N., Keeley, S. M. 2004. **Asking the Right Questions: A guide to Critical Thinking** (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Person Prentice Hall.
- Boz Yezdan, Esen Uzuntiryaki. Fen Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Öğretme Stillerine Etkisi Üzerine Bir Çalışma. **VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 6-8 Eylül 2006**. Ankara: Gazi Üniversitesi: 12-16.
- Brekelmans Mieke, Jack Levy, Rely Rodrigez..1993. **Do you know What you look like? A Typology of Teacher Communication Style**. In Wubbels, T. & Levy, J. (Eds.), 46-55. London: The Falmer Pres.
- Briggs, Alice. 2003. Influence of Matching Student's Learning Styles With Teacher's Teaching Styles Upon Mathematics Achievement. Ph.D Walden University. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3119853. s.1- 125.
- Brillinger, Kathryn. 2005. **Becoming an Expert Teacher, The Impact of Teacher Presentation Style**. June, Conestoga, Raritanval Universty.
- Brookfield, Stephen. 1995. [28.05.2007]. Adult Learning: An Overview Stephen Brookfield. International Encyclopedia of Education. Oxford, Pergamon Press. (Forthcoming). http://www.fsu.edu/~elps/ae/download/a_de5385/ Brookfield. p:1-11.
- Brookfield, Stephen. 1991. **Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices**. New York: Jossey-Bass.
- Brookfield, Stephen D. 1987. **Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting**. San Francisco: Jossey-Bass. pp; 309.
- Browne, M. N. Keeley, S. M. (2004). Asking the right questions: A guide to critical thinking (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.)
- Brouwers, A., Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the Teacher Efficacy Scale. **Research in Education**, c.69, s: 67–80.

- Burriss Kathleen, Larry Burriss. 2004. 'Competency and Comfort: Teacher Candidates' Attitudes toward Diversity', **Journal of Research in Childhood Education**. Washington, USA, April 1.
- Bush Michael E. 2005. Self-efficacy of preservice teachers who participate in a Cluster Internship Partnership Program, Ph.D. Auburn University. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3187940. s. 1-104.
- Büyüköztürk Şener, Ebru Çakmak Kılıç, Akgün Özcan Erkan, Şirin Karadeniz, Funda Demirel 2008. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Pegem Akademi 1. Baskı.
- Büyüköztürk, Şener. 2003. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caprara, Gian Vittorio, Cladio Barbaranelli, Patrizia Steca, Patrick S. Malone. 2006, Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level, **Journal of School Psychology**. c.44, s.6: 473-490
- Carr, C. M. (1998). Assessing Teaching Style Preference And Factors That Influence Teaching Style Preferences Of Registered Dietitians. Journal of the American Dietetic Association, c.98, 9, s: A- 27.
- Carter, McNamara. 2004. [08.02.2007]. Strong Value of Self-Directed Learning in the Workplace: How Supervisors and Learners Gain Leaps in Learning. http://www.mapnp.org/library/trngdev/methods/slf_drct.htm#anchor.
- Cerit Yusuf. 2010. Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c. 6. s. 1: 68-85.
- Cesur, Onur., Seval, Fer. 2007. Dil Öğrenme Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.4,s:2,49-74
- Chambers M. Sharon, James C. Hardy. 2005. Length of Time in Student Teaching: Effects on Classroom Control Orientation and Self-Efficacy Beliefs. **Educational Research Quarterly**. c. 28, s. 3: 3-9.
- Cheng- Chih, Hung. 2001. The Preferred Learning and Teaching Styles at A Selected Junior College In Taiwan Ed.D. University of South Dakota. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3007058. s. 1-104.
- Cohen H Joan, Edmund J. Amidon. 2004. Reward and Punishment Histories: A Way of Predicting Teaching Style ?. **Journal of Educational Research**. c. 97, s. 5: 269.
- Coleman, K, Bridget. 2004. An Examination of Teachers' Self-Efficacy in Using Computer Technology For Instruction. Ph.D. University of South Carolina. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3142806. s. 1-152.

- Conti, Gray. J. 1985. The relationship between teaching style and adult student learning. **Adult Education Quarterly**, c. 35(4), s:220-228.
- Coşkun, Kerem., Mustafa, Metin., Salih Birişçi., Gül Kaleli Yılmaz. 2010. Farklı Mesleki Deneyime Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik İle İlgili Algılamaları. **International Conference on New Trends in Education and Their Implications**, 11-13 November, Antalya.
- Corder W. Gregory., Foreman I. Dale. 2009. **Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach**.
- Cothran, J Donetta, Pamela Hodges Kulinna, Dominique Banville, Euichang Choi, Chantal Amade- Escot, Ann Mac Phail, Doune Macdonald, Jean-Francois Richard, Pedro Sarmiento, David Kirk. 2005. A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles Author(s): **Research Quarterly for Exercise and Sport**. c. 76, s. 2: 193.
- Cox, Barry French. 2002. The Relationship Between Creativity and Self-Directed Learning Among Adult Community College Students. Ph.D. The University of Tennessee. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3059737. s. 1-2.
- Cooper, P. A. (1993). Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism. **Educational Technology**. c.33,s.5; 12-19.
- Curtis, C. Karen. 2005. An analysis of the construct of efficacy on new teacher. Ph.D. George Mason University. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3164255, ISBN:0496989871. s.1-167.
- _____.1997. Comite D'orientation De La formation Du personnel enseignant (COPFE). Avis a la ministre de l' Education sur la formation continue du personnel enseignant. Ministere de l'Education du QuebecCarrie.
- _____.2004. Competency Framework For Teachers. Western Australia Department of Education and Training. s: 48.
- Çapa Yeşim, Jale Cakiroglu, Hilal Sarıkaya. Development And Validation of Turkish Version of Teachers Sense of Efficacy Scale. **American Educational Research Association Annual Meeting, 12-16 Apr 2004**. San Diego, California.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Kayseri**: s. 19: 207-237.
- Çelik, Levent. 2009. **Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı** (Ed.Özcan Demirel-Eralp Altun). Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Çeliköz Nadir 2000. “Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği [331 - 388]”, Öğretmenlik mesleğine giriş (Ed. Özdemir, Ç.), Ankara: Asil. Çelikten Mustafa, Mustafa Şanal, Yeliz Yeni. 2005. Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Kayseri**: s: 19; 378.

- Çetin Şaban. 2001. İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. **Milli Eğitim Dergisi**. c. 149.
- Da Costa, F., Piéron, M. 1996. Seeking Expert Teachers In Physical Education And Sport. **European Journal of Physical Education**. c,1, s:1.
- Danielson, Charlotte., Thomas L. McGreal. 2000. Teacher Evaluation, to enhance, professional, practice. **Association for Supervision & Curriculum; USA**, s:118-121.
- Darling-Hammond, Linda; Wise, Arthur E.; Klein, Stephen P..1999. **A License To Teach. Raising Standards for Teaching**. Jossey-Bass, Inc, San Francisco, pp
- Darling-Hammond Linda. 2000. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. **Education Policy Analysis Archives**. 8(1).
- Darling-Hammond, Linda. 1999. [21.12.2009]. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, Center for the Study of Teaching and Policy, a National Research Consortium, University of Washington, http://www.anzsog.edu.au/images/docs/forum/991200_Teacher_Quality_and_Student_Achievement_Hammond.pdf.
- Darkenwald, G. G., & Valentine, T. (1985). Factor structure of deterrents to public participation in adult education. **Adult Education Quarterly**, c.35.4: 177-193.
- David, Lee McCall. 2002. Motivational Components of Self-Directed Learning Among Undergraduate Students Ed.D. University of Missouri - Saint Louis. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3029729. s. 1-2.
- Deaver, Jeanette. 2005. A Model of Collaborative Consultation To Raise Teacher Self-Efficacy. Ph.D, University of Colorado at Denver. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3184197. ISBN: 0542255308. s. 1-203.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. 2005. Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. **British Journal of Educational Psychology**, c.75, s: 689–708.
- De Souza, Trento, Denise. 2008. [12.11.2009]. 'Teacher Professional Development and the Argument of Incompetence' www.words.co.uk/EERJ/content/pdfs/6/issue6_3.asp).
- Dilek, Dursun. 2001. İlköğretimde Tarih Konularının Öğretiminde Kullanılan Tekniklere Göre Öğretmen Tipleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.1s.2.İstanbul
- Doolan, Laura., Shea, Hongsfeld. 2000. **Illuminating The New Standards With Learning Style: Striking A perfect Match Honigsfeld**. Andrea Clearing House, May-Jun 2000. c. 73, s. 5: 274-278.
- Dressel L.Paul, Marcus Dora. 1982. [28.06.2007]. On Teaching and Learning in College. Reemphasizing the Roles of Learners and the Disciplines. The Jossey-

Base Series in Higher Education. San Francisco. Jossey-Bass. Ref: 378.12 M2
Lecky, Open Access. <http://www.nap.edu/readingroom/books/str/ref.html>.

Duman, Tayyip. 2005. **Yeni Bir Döneme Başlangıç. Sınıf Yönetimi** (Ed.Leyla Küçükahmet).Nobel Yayın Dağıtım. Ankara

Dunn, R.S. ve Dunn, K.J. (1979). Learning styles and teaching styles: Should they can they be matched? **Educational Leadership**. c. 36.4: 238-244.

Elfel 2005. [12.11.2010]. The eLearning Competency Framework for Teachers and Trainers. <http://www.eife-l.org/publications/competencies/ttframework>.

Ekici, Gülay. 2002. **Öğretim Yönetimi. Sınıf Yönetimi** (Ed.Emin Karip). Pegem-A Yayıncılık. Ankara.

_____. 2005. [04.12.2010]. **The e-Learning Competency Framework for Teachers and Trainers**. European Institute for e-Learning. <http://www.eife-l.org/publications/competencies/> dan

Elmes, David, Barry H.Kantowitz, Henry L.Roediger. 1985. **Research Methods In Psychology**, West Publishing Company, Second Edition, Minnesota, USA.

EP [European Parliament] 2008. European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education, (2008/2068(INI)).

Erden, Münire. 1998. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Alkım Yayınları. s: 25-35.

Erden, Münire. 2005. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Everitt, Amy Lynn. 2001. The Effects of Learning And Teaching Style Interactions on Student Success In Athletic Training **Clinical Education** Ed.D. University of Massachusetts Lowell. Proquest-Dissertation Abstract, s:1.

Evers, W. J. G., Brouwers, A. ve Tomic, W. 2002. Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. **British Journal of Educational Psychology**, c.72. s. 227-243.

Fay, M.P; Proschan, M A. 2010. "Wilcoxon–Mann–Whitney or t-test? On assumptions for hypothesis tests and multiple interpretations of decision rules". **Statistics Surveys** 4: 1–39.

Felder, M. Richard, Eunice R. Henriques. 1995. Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language **Education Foreign Language Annals**, c. 28, s. 1: 21–31.

Fer Seval, İlker Cırık, 2006. Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? **Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. Edu 7, c.2, s. 1.

- Fisher Muray, Jennifer King, Grace Tague. 2001 Development of a self-directed learning readiness scale for nurse education, **Nurse Education Today**. c. 21, s.7: 516-525.
- Fischer, B.B. ve Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. **Educational Leadership**. c. 36. 4: 245-254.
- Galton, Maurice., Simon, B., Croll, P. 1980. **Inside the Primary Classroom**. London: Routledge Kegan Paul. Law Book Co of Australasia.
- Ghaith, G., Yaghi, H. 1997. Relationships among experience, teacher efficacy, and attitude toward the implementation of instructional innovation. **Journal of Teaching and Teacher Education** c.13, 4. s: 451-458.
- Gamgam, Hamza. 1989 **Parametrik Olmayan İstatistiksel Teknikler**, Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara
- Gan, Zhengdong. 2003. Self-Directed Language Learning Among University EFL Students In Mainland China And Hong Kong: A Study of Attitudes, Strategies And Motivation Ph.D Thesis. Hong Kong Polytechnic University. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3107448. s. 1-2.
- Gearhart, Deborah L. 2003. The Effect Of Self-Directed Learning Skills on The Successful Completion of An Online Course. Ph.D. Capella University. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3075773. s. 1-111.
- Genç, Evrim, Feral Ogan Bekiroglu. 2002. **Patterns in Teaching Styles of Science Teachers in Florida and Factors Influencing Their Preferences**. Running Head: Teaching Styles of Science Teachers in Florida EBSCO. s:1-23.
- Gibbons, Maurice. 2005. [11.03.2007]. Motivating Students and Teaching to Motivate Themselves. www.selfdirectedlearning.com/Activity1.htm.
- Goe, Laure, Leslie M Stickler. 2008. Teacher quality and student achievement: making the most of recent research. Washington, D.C.: **National Comprehensive Center for Teacher Quality**.
- Goldstein, Jennifer. 2003. Teachers At The Professional Threshold: Distributing Leadership Responsibility For Teacher Evaluation. PhD. Doctorate Thesis. Stanford University. <http://www.umi.com>.
- Gökçe, Erten. 2003. Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları. Eğitimde Yansımalar: **VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu 2003**. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi
- Gözütok, Dilek, Cem Ö. Karacaoğlu. 2007. Öğretmen Yeterliklerini Belirleme ve Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği. **Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu 2007**, Bakü. s.374-378
- Gözütok, Dilek. 2006. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Guglielmino, L, M. (1977). **"Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale,"** Doctoral Dissertation. Athens, Georgia: University of Georgia.
- Grasha F.Anthony. 1994. A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personel model, facilitator, delegator. **College Teaching**, c. 42, s. 4:12-20.
- Grasha, F.Anthony. 1996. [19.05.2007]. Teaching with style: The Integration of Teaching and Learning Styles in the Classroom. University of Cincinnati, A publication of The Professional & Organizational Development Network in Higher Education <http://teaching.uchicago.edu/pod/grasha.html>.
- Grasha, F.Anthony. 2002. **Teaching with style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Style** Alliance Publishing, University of Cincinnati.
- Grasha, F.Anthony. 2002. The Dynamics of One-on-One Teaching. **College Teaching**, c. 50, s. 4:139-146.
- Gürbüztürk Oğuz, Süleyman Nihat Şad, Özlem Göktaş. 2007. Öğretmenlerin Öğretim Programlarını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme Sürecine Etkin Katılım Düzeylerinin Değerlendirilmesi.1.**Ulusal Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi**. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Ankara.
- Hammond, Kandice. 2005. Learning Styles, Self-Efficacy, And Training Delivery: Investigating Factors That Enhance Learning. Ph.D. California State University. Long Beach. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 1426942.s.1-109.
- Harrison, Mand. Y, Francis McGuire. 2006. An Investigation of the Influence of Vicarious Experience on Perceived Self-Efficacy. **The Journal of Experiential Education**. c. 28, s. 3: 257-258.
- Haris, Alma. 1998. **Effective Teaching: A Review of the Literature**. School Leadership & Manegement. c. 18, s. 2: 168-183.
- Heimlich Joe E, Emmalou Norland. 2002. **Teaching Style; Wher Are Now?** New Directions for Adult and Continuing Education. c. 93: 17-26.
- Hiemstra, Roger., Ralph Grover Brockett. 1991. **Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice**. Theory and Practice of Adult Education in North America, Hardcover. London and New York: Routledge.
- Hiemstra Roger, Ralph G. Brockett. 1991. [14.04.2007]. A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning' in Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice, London and New York: Routledge. Reproduced in the informal education archives: http://www.infed.org/archives/e-texts/hiemstra_self_direction.htm. s. 1-15.

- Hiemstra Roger, Ralph G. Brockett. 1994. [14.04.2007]. From Behaviorism to Humanism: Incorporating Self-Direction in Learning Concept into The Instructional Design Process. In H.B. Long & Associates, New Ideas About Self-Directed Learning. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma-USA .<http://home.twcnny.rr.com/hiemstra/sdlhuman.html>,s. 1-15
- Hiemstra, Roger, 1987. [15.04.2007]. Self-directed learning <http://home.twcnny.rr.com/hiemstra/sdlhdbk.p:235-238>
- Hiemstra, Roger. 1994. [14.04.2007]. Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), The International Encyclopedia of Education (second edition), Oxford: Pergamon Press. Reprinted here by permission. <http://home.twcnny.rr.com/hiemstra/sdlhdbk>. s. 1-12
- Hodges Kulinna Pamela, Donetta J Cothran. 2003. Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perceptions of Various Teaching Styles” **Learning and Instruction**. c. 13 s. 1: 597-609
- Hollis, V. 1991. Self-Directed Learning As a Post Basic Educational Continuum. **British Journal of Occupational Therapy**. c. 54, s.2: 45-48.
- Hollander, Myles., Wolfe A. Douglas. 1999, **Nonparametric Statistical Methods**. (2nci Ed.), New York: Wiley.
- Horozolu. Ş. 1998. Öğretmenlerin Yakın Gelecekteki Rollerine ilişkin Görüşleri. **Eğitim Yönetimi Dergisi**. c. 14. Ankara.
- Howell, David, C. 1995. **Fundamental Statistics Fort Behavioral Sciences**, Third Edition, Duxbury Pres, California, USA
- Husby, Robinson Vicki. 2002. Teachers' Perspectives on A Self-Directed Staff Development Program Based Upon Principles of Action Research. Ed.D. University of Georgia. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 0804232. s. 1-2.
- Hutchins, Steven Edward. 2000. Adult Perspective on Self-Directed Learning, Ed.D. The Fielding Institute. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 9977112. s. 1-2.
- Implementation of “Education and Ttraining 2010” work Programa 2004. Working grup A “Improving the Education of Teachers and Trainers”. Proqess report. Brussels: European Commission. Diectorate-General for education and Culture.
- İmer Gonca., Rüçhan Özkiliç. 2009. Self-Efficacy of Teacher Trainees Toward Educational Software Development. **E-Journal of New World Sciences Academy**, c, 4, 2,
- Jiraporn, Tuksinvarajarn. 2002. Self-Directedness, Self-Efficacy, instrinsic Value, Test Anxiety and Success in English For Academic Purposes. Ph.D. The University of Mississippi. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3058222. s. 1-129.

- Jonson, F. Kathleen, Ellen M Jones. 1998. Promoting Teacher Excellence: A Comparison of Two Performance-Based Teacher Assessment Frameworks. **Teacher Assessment. Education.** Summer, c.118, s.4: 499-515.
- Joyce, Bruce., Marsha Weil. 1996. **Models of Teaching.** Allyn and Bacon, Fifth Edition, USA.
- Kahyaoğlu Mustafa, Selami Yangın. 2007. İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.15.No.1.73-84.
- Kan, İsmet. 1994. **Biyoistatistik.** 2.b.s. Bursa. Uludağ Üniversitesi Basım Evi.
- Karacaoğlu, Ömer Cem. 2008. Öğretmenlerin yeterlilik algıları. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakülte Dergisi,** c 5, s 1; 70-97.
- Kathleen, E, Keenan. 2005. Professional Development For Teacher Learning: Interaction of Self-Efficacy and Change Culture As Applied To Teacher Learning In A Professional Developmental Model. Ed.D. Northern Illinois University. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3185439. s: 1-286.
- Kathryn, R, Wentzel. 2002. Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence, **Child Development,** January/ February c. 73, s.1: 287-301.
- Kaufman-Rimm, Sara E., Brook, E, Sawyer. 2004. Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the Responsive Classroom Approach. **The Elementary School Journal;** c. 104, s. 4: 322-323
- Kaya, Barış. 2008. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, **Bilim ve Düşünce Dergisi.** c. 8, s. 3.
- Kelly, Maxine., Naomi Rose Boyer, 2005. Breaking The Institutional Mold: Blended Instruction, Self-Direction, and Multi-Level Adult Education. **International Journal of Self-Directed Learning.** c. 2, s. 1; 1-18.
- Kennedy, Gregor, Tom Petrovic, Terry Judd, Jeanette Lawrence, Agnes Dodds, Lea Delbridge, Peter Harris. 2000 [23.03.2007]. The Personal Learning Planner: A Software Support Tool for Self Directed Learning. University of Melbourne, AUSTRALIA. www.ascilite.org.au/conferences/coffs00/papers/gregor_kennedy.pdf
- Kejing, Liu, D. 2004. A comparison of American and Chinese teacher education candidates: Reasons for becoming teachers and teaching self-efficacy beliefs Indiana University of Pennsylvania. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3133931. s. 1-180.

- Kibsey, L, Soltys. 2004. A Study of The Relationship Between Teacher Self-Efficacy, The Tendency To Blame Parents For Child Problems and Parent-Teacher Collaboration Activities in Elementary Schools. D.Ed. Indiana University of Pennsylvania. ProQuest Dissertations & Theses AAT 3149729. s: 1-224.
- Kim, Kyong-Jee. 2005. Adult Learners Motivation İn Self-Directed e-Learning, Phd, Indiana University, DAI-A 66/08, Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3183486. s. 1-2.
- King, Bobbie Jean. 2003. The Effect of Integrated Teaching Styles on The Mathematics Performance of Eighth-Grade Students In A Prealgebra Class Ph.D. Walden University. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3106553. s. 1-147.
- Kösterelioğlu İlker, Meltem. A. Kösterelioğlu. 2008. Stayjer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. **Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi**, c 10, s 2; 257-275.
- Küçükoglu, Adnan, Halil İbrahim Kaya.2009. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algıları. **VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu**, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir
- Küçükyılmaz, Aysın., Nil Duban. 2006. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. Aralık. c.3, s.2, 1-23.
- Lee, G. Jeong. 2004. An Investigation and Analysis of The Teaching Styles of Faculty Members In Midwestern Christian Colleges And Universities, Ph.D. Kansas State University. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3155524. ISBN 0496160516. s. 1-114.
- Lee, Kar Tin. 2005. Teachers Using an Integrated Learning Environment to Cater for Individual Learning Differences in Hong Kong Primary Classrooms, **Technology, Pedagogy and Education**, Vol. 14, No. 3
- Lee, John, Chi Kin., Po Lam Wing., Yuk Yung Li. 2003. Teacher Evaluation and Effectiveness in Hong Kong: Issues and Challenges. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, c.17, s.1: 41-65.
- Lehmann Erich Leo 2006. **Nonparametrics: Statistical Methods Based On Ranks**, New York, Springer.
- Lewandowski, Heidi L Karen. 2005.A Study of The Relationship of Teachers' Self-Efficacy and The Impact of Leadership and Professional Development. Ed. Indiana University of Pennsylvania. ProQuest Dissertations & Theses AAT 3164695, ISBN: 0496991973. s: 1-171.
- Lloyd, D.G. 2002. Teaching styles and faculty attitudes towards computer technology in teaching and learning at a college in Ontario. PhD Dissertation. Canada: University of Toronto.

- Lindeman, Eduard. 1989. **Research Center for Continuing Professional and Higher Education**. Oklahoma.
- Lubawy, W.C. 2003. Evaluating teaching using the Best Practices Model. **American Journal of Pharmaceutical Education**. 67, 2.87
- Lunenbergh, Mieke. 2002. Designing a Curriculum for Teacher Educators. **European Journal of Teacher Education**. c. 25 s. 2(3): 264-277.
- Mahiroğlu, 2004. Öğretmenlik yeterlikleri bakımından eğitim fakültelerinin öğrencileri yetiştirme düzeyleri. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Bildiriler Cilt 1, Ankara, s. 435 - 465.
- Mardziah, Hayati Abdullah. 2001. [11.05.2007]. Self-Directed Learning. ED459458. 12-00 ERIC Digest. ARC Professional ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication, <http://eric.indiana.edu.ervices>.
- Marie-Christine, Opdenakker., Jan Van Damme., 2006. Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. **Teaching and Teacher Education**. s.22, c.1; 1-21.e 1
- Marlowe, B., Page M. L. 1998. Creating and Sustaining the Constructivist Classroom. USA: Corwin Press.
- Malm, Birgitte., Lofgren, Horst. 2006. Teacher competency and students conflict handling strategies. **Research in Education**. Australia, November.
- Margolin JB (2002). Teaching Young Children at School and Home. New York: Macmillan Publishing Co.Inc.
- Martinet Anne Marielle, Danielle Raymond, Clermont Gauthier. 2001. **Teacher Training**, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, – 01-00868, s: 43-55.
- Martinet M. A, Raymond D, Gauthier, C. 2001. [14.01.2010] "La formation a l'enseignement: les orientations: les competences professionnelles." Quebec: Ministère de l'Éducation du Québec. Online http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens_a.pdf.
- Martinez, Francisco Jose. 2003. Learning And Teaching Styles of Theory of Flight Students Ed.D. Oklahoma State University. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3094065.s: 1-2.
- Matthew, Peacock. 2001. Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. **International Journal of Applied Linguistics**. c. 11, s.1: 1–20.
- Maypole, Joanne, Davies, T., G. 2001. [21.11.2009] Students' Perceptions of Constructivist Learning in a Community College American History II Survey Course. Community College Review. Fall. Vol. 29, No. 2, 54-79. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0HCZ/is_2_29/ai_80344771.

- MC [Ministerial Council on Education]. 2003. **A national framework for professional standards for teaching.** Ministerial council on education, employment training and youth affairs mceetya Secretariat, PO Box 202, Carlton South, VIC 3053, Australia.
- Meade, Tamara Hayes. 2003. Teaching Styles and Behaviors: **A Comparison of one Community College's Part-Time and Full-Time Faculty**, Ed.D. University of Virginia. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3091158. s: 1-2.
- MEB. 2008. **Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri.** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. 2001. **Çağdaş Öğretmen Profili.** Milli Eğitim Bakanlığı. EARGED. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. 2002. **Öğretmen Yeterlikleri Taslağı.** Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. 2004. **Öğretmen Mesleğinin Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri Taslakları.** Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. 2006. **Okulda Performans Yönetimi Modeli.** Milli Eğitim Bakanlığı. EARGED. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. s:7
- MEB. 2006. **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.** Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Temel Eğitime Destek Programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. s: 26-31.
- MEB. 2007 [10.01.2010] Ministry of National Education. Milli Eğitim Bakanlığı <http://tedp.meb.gov.tr/doc/Pubs/3ext%20website%20content%20download%20teacher%20competencies.pdf>. Spring.
- MEB. 2008. **Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri.** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mendoza, S. 2004. [10.04.2008] Teaching Styles of Technological Institutes Faculty In ElSalvador. Doctoral Dissertational. Capella University. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements Capella University for the Degree Doctor of Philosophy: El Salvador. UMI Number: 3127201. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3127201>.
- Mezirow, Jack. 1985. "A Critical Theory of Self-Directed Learning." In Self-Directed Learning: From Theory to Practice, edited by S. Brookfield. New Directions for Continuing Education No. 25. San Francisco: Jossey-Bass, 1985. (ERIC No. EJ 313 257).
- Mezirow, Jack. 1991. **Transformative Dimensions of Adult Learning.** San Francisco: Jossey-Bass Publications.

- Milner, H. Richard. 2002. A Case Study of an Experienced English Teacher's Self-Efficacy and Persistence Through "Crisis" Situations: Theoretical and Practical Considerations. **The High School Journal**. c. 86, s. 1: 28.
- Mitchell, J.L. 2000. The effect of matching teaching style with learning style on achievement and attitudes for women in a web-based distance education Course. PhD Dissertation. Indiana: School of Graduate Studies Department of Curriculum, Instruction and Media Technology Indiana State University.
- Mocker Donald W., George, E Spear. 1982. [02.03.2007]. Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal, and Self-Directed. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED220723 - 20k.
- Motulsky, Harvey. 2007. **Statistics Guide**. GraphPad Software, s. 123.
- Mc Cune, Sandra Luna, Vi Cain Alexander.2007. **FTCE: Professional Education Test**. Wiley Publishing Inc. Compoticion Services, Nj.5774, Canada.
- Morris, P., Adamson, B., Au, M.L, Chan, K, K., Chan, W.Y., Ko, P.Y., Lai, W., Lo, M.L., Moriris, E., Ng, F.P., Ng, Y.Y., Wong, W. M., & Wong P.H. 1996. **Target Oriented Curriculum Evaluation Report: Interim Report**. Hong Kong: INSTEP, The University of Hong Kong.
- Muhonen-Hernandez, Victoria. 2005. California Teacher Evaluation and improved Teacher Practice. Ed. D., University of Southern California. s: 1-171. ProQuest Dissertations & Theses AAT 0542205742. ISBN: 0542205742.
- Nadarajan, N. 2002. [12.10.2010] Teaching Styles. Language in India, 1 (9). <http://www.languageinindia.com/jan2002/nadarajapillai2.html>.
- NBPTS [National Board for Professional Teaching Standards]. 2002. [25.01.2010].What teachers should know and be able to do. 14-800-22 teach Retrieved http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf.
- Nelson, E.D. 2001 [12.06.2010]. A study of the relationship between teaching style and the use of computers in elementary classrooms. EdD Dissertation. America:UniversityofCentralFlorida.<http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3029051>
- Nigel, Ford., Sherry Y. Chen. 2001. Matching/mismatching revisited: an empirical study of learning and teaching styles. **British Journal of Educational Technology**. c. 32, s.1:5-22.
- Numanoğlu, Gülcan, Şafak Bayır. 2009. Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakülte Dergisi**. c:10, s: 1; 197-212.
- NZ [New Zealand Ministry of Education].1999. Professional Standards: Criteria for quality teaching. Area school teachers and unit holders. [25.01.2010] WellingtonRetrievedOctober31,2008,from<http://www.minedu.govt.nz/schools/PerformanceManagement>.

- O'Brien Michael Dennis. 2001. Teaching Style And Teaching Philosophy of Rehabilitation Educators Ed.D. Oklahoma State University. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3023943. s: 1-2.
- Ojure Lenna, Sherman, T. 2001. [02.11..2006]. Learning Styles. Education Week American Education's Newspaper of Record. November Issue. <http://www.edweek.org/search.html?prx=p&occ=p&qsl=learning+style&prd>
- Okech Allan P. 2004. An Exploratory Examination of The Relationships Among Emotional Intelligence, Elementary School Science Teacher Self-Efficacy, Length of Teaching Experience, Race/Ethnicity, Gender, And Age Texas A&M University – Kingsville. S: ProQuest Dissertations & Theses AAT 3143601. s.1-120.
- Onafowora, L. Laura. 2005. Teacher Efficacy Issues in The Practice of Novice Teachers. **Educational Research Quarterly**. c. 28, s. 4 ,p: 34
- Otacıoğlu, Gürşen, Sena. 2008. Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi I Uygulamalarına Katılan Öğretmen Adaylarının Özetkililik-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi** c: 32, c. 1: 163-170.
- Ovando, Martha N. 2001. Teachers' perceptions of a learner-centered teacher evaluation system. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, c.15 s.3: 213-231.
- Oxendine, Olivia Holmes. 2005. The Sources That Contribute To The Self-Efficacy Beliefs of Teachers During The Early Stages of Implementing Comprehensive Changes in Reading Instruction”, Ed.D., The University of North Carolina At Greensboro. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3180085. s: 1-127.
- Önen, Fatma, Aysun Öztuna. 2005. Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Duygusunun Belirlenmesi. İstek Vakfı Okulları **I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu, Mart 2005**. İstanbul
- Özdemir, Soner, Mehmet. 2008. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, s. 54: 277-306.
- Özer, Bayram, İsmail Gelen. 2008. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.5.s.9. 40-44
- Özer, Bekir. 2005. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime Etkisi. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi**. c.4.s.8: 209-219
- Özgüven, İbrahim Ethem. 1994. **Psikolojik Testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Pajares M Frank Dale H. Schunk.2001. [28.06.2007] Self-Beliefs And School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, And School Achievement, Chapter in R. Riding & S. Rayner (Eds.), Perception. London: Ablex Publishing. <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html> s: 239-266.

- Pajares M Frank. 1992. Teachers Beliefs And Educational Research, Cleaning Up A Messy Construct. **Review of Educational Research**. c. 62, s. 3: 307-332.
- Pantic Natasa, Theo Wubbels. 2010. Teacher Competencies as a Basis for Teacher Education – Views of Serbian Teachers and Teacher Educators. **Teaching and Teacher Education**. c. 26, s. 694–703.
- Pennisi, Sarah-Jean. 2004. Making Improving Practice Part of Teachers' Practice in The Context of Teaching Geometry. Ph.D. Illinois State University. s: 1-222. ProQuest Dissertations & Theses AAT 3128286.
- Preacher J.Kristopher, Robert C. MacCallum. 2002. Exploratory Factor Analysis in Behavior Genetics Research: Factor Recovery with Smallsample Size. **Behavior Genetics**, c.32 (2), s:153-161.
- Pinar, William P. William M.Reynolds, Patrick Slattery, Peter M. Taubman. 1996. **Understanding Curriculum**. Peter Lang Publishing. s. 17, New York-USA.
- Ray, Jr, Carl W. 2003. Teaching Styles And Adult Students' Preferences At A University Extension Center In Taiwan Ed. D. University of Arkansas. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3097327. s: 1-267.
- Raven R.Matt, Jamie Cano, Bryan L.Carton, Van Shelhamer. 1993. A Comparision of Learning Styles, Teaching Styles And Personality Styles of Preservice Montana and Ohio Agriculture Teachers. **Journal of Agricultural Education**, c.34, s.1: 40-49.
- Reinsmith, David W. 1994. Archetypal forms in teaching. **College Teaching**. s. 42, c. 131-136.
- Reynolds M. William, Gloria E. Miller. 2003. Current Perspectives In Educational Psychology. Handbook of Psychology. **Educational Psychology**. c.17, p. 3.
- Robertson, Margaret. 2005. [28.01.2009] Mobile Learning thinking: Get on your skateboard to keep up! University of Tasmania www.aare.edu.au/05pap/rob05075.pdf
- Robinson G. Mary. 2003. The Relationship Between Self-Directed Learning Readiness And Resilience Among Graduate Students Ph.D., The University of Tennessee. s:1. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3119302.
- Rockoff, E Jonah. 2003. The impact of individual teachers on student achivement: evidence from panel data. The American Economic Review, c. 94, s. 2; 247-252. **Papers and Proceedings of the One Hundred Sixteenth Annual Meeting of the American Economic Association San Diego, CA, January 3-5, 2004** (May, 2004).
- Ross A. John. 1994. The impact of an inservice To Promote Cooperative Learning on The Stability of Teacher Efficacy. **Teaching & Teacher Education**, c. 10, s. 4: 381-394

- Ross, Owen T. 2002. **Self Directed Learning in Adulthood: A Literature Review**. US. Departmant of Education, Morehead State Universty, Morehead, ED 461 050 p:1-59
- Roth, F James. 2005. The Role Of Teachers' Self-Efficacy in Increasing Children's Physical Activity. Ph.D. Louisiana State University And Agricultural & Mechanical College. ProQuest Dissertations & Theses AAT 3167152. s: 1-193.
- Rowe, W, Barry. 2004. A Case Study of The Influence of Teacher Efficacy And Readiness For Self-Directed Learning on The Implementation of A Growth-Oriented Teacher Performance Appraisal Process in One School District, Ph.D., University of Ottawa Canada. Proquest-Dissertation Abstract. NR01753. s: 1-2.
- Saka, A.Z., Titrek, O. ve Saka, A. 2005. “Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları”, **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, Denizli.
- Samuels, Janet C. 2004. Teaching practice and style in the context of change in an urban school district, Ph.D., Drexel University, ProQuest Dissertations & Theses AAT 3126501. s.122.
- Samuels Smiles. 1879. [12.11.2010] Self-help; with illustrations of character and conduct. <http://books.google.com.tr/books>.
- Scattolon, Maria Carmela. 2002. College Nursing Faculty Perceptions Towards Flexing Teaching Style To Accommodate Learner Style. D'Youville College. 156 Pages. ProQuest Dissertations & Theses AAT 1410551
- Schlichte Jacqueline, Daniel M. Perrine. 2005. The Effect of A Relationship-Driven Teaching Style On The Academic Performance of At-Risk Ninth Graders In The English Content Area Classroom: A Case Study Ed.D., Ball State University. s:1-2 Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3166262
- Schmitz, Gerdamarie S, Ralf Schwarzer, 2000. Perceived Self-Efficacy of Teachers: Longitudinal Findings with a New Instrument, **Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, März 2000**, c. 1, sayı :14.,s: 12-25,
- Schunk, H, Dale. 2004. **Learning Theories: An Educational Perspective**. Fourth Edition. New Jersey: Upper Saddale River. s:112-123
- Schallcross Tony, Elaine Spink. 2002. How Primary Trainee teachers perceive the Development of Their own Scientific Knowledge: Links Between Confidence and Competence? **International Journal of Science Education**. c. 24, s. 12: 1293-1312.
- Seferoğlu, Süleyman Sadi. 2004. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmesi. **Haccettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.26.131-140
- Seferoğlu, Süleyman Sadi. 2004. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. c. 5, s. 58:1.

- Senemoğlu, Nuray. 2001. **Gelişim Öğrenme ve Öğretme Kuramdan Uygulamaya**. 3. b.s. Ankara: Gazi Kitabevi. s: 228-238
- Sidney Siegel, Castellan N. John. (1988). **Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences** (second edition). New York: McGraw-Hill.
- Smith, Cochran, Marilyn. 2000. The outcomes question in teacher education, **Teaching and Teacher Education**, c.17, s. 5.
- Suk, Hwang Young, Jeffrey Gorrell. 2001. [30.05.2007]. Young Children's Awareness of Self-Regulated Learning (SRL). Educational Research Association www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED451942 - 20k
- Sumedi, Nugraha. 2004. Self-Directed Learning Among Wives of International Students At The Florida State University, Ph.D. ProQuest Dissertations & Theses AAT 3183100. s. 1-2
- Sutton, Sandra Eileen. 2003. A Study of Elementary School Teachers' Perceptions Regarding The Match Between Teachers' Teaching Styles and Students' Learning Styles. Ed.D. Seton Hall University. College of Education and Human Services. s: 1-229. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3093199.
- Şahin Ali Ekber. 2004. Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. c. 5, s. 58:
- Şahin Ersin., Erden, Münire 2009. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin (ÖYÖHÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **e-Journal of New World Sciences Academy**. c.4, s. 3.
- Şeker, Hasan, Sabahattin Deniz, İzzet Görgeç. 2004. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri. **Milli Eğitim Dergisi**. Güz.c.164.
- Şimşek, A., Deryakulu, Deniz. 1994. Kubaşık Kümelerde Akran Etkileşimini Artırmanın Bir Yolu Olarak Türetimci Öğrenme. **Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi**, c.2, ss; 461-467. Nisan, Adana.
- Şişman, Mehmet. 2002. **Eğitimde Mükemmellik Arayışı**. Pegema Yayıncılık Ankara.
- Şişman, Mehmet., Acat, M. B. 2003. Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, c. 1. 1. s; 235-250.
- Tan, Şeref. 2007. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Pegem-A Yayıncılık. Ankara
- Taşdemir, Mehmet. 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Meslektaş ve Kendi Mesleki Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**, s: 174, s; 171-178.

- Taşkın Bilge Can., Berna Cantürk Günhan., Sevinç Öngel Erdal. 2005. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakülte Dergisi**. c.17, s. 47-52
- Tavşancıl, Ezel. 2002. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TC [The Teaching Council]. 2009. [25.12.2010]. Codes of professional conduct for teachers. Ireland. <http://www.teachingcouncil.ie/home/default.asp?>
- TDA [Teacher Development Agency], 2007. [25.12.2010]. Professional standards for teachers: Qualified teacher status: <http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandarts.aspx>
- TED. 2009. **Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor**. Türk Eğitim Derneği Yayınları. Rapo 1. Baskı. VI. Ankara.
- Tekışık, Hüseyin Hüsnü. 2003. Öğretmenin Eğitim - Öğretim Yeterlikleri ve Görevleri, **Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül 1995)**, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Temizkan, Mehmet. 2008. Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, c. 6, s.3; 461-486.
- Thomas G. Reio. 2004: Prior Knowledge, Self-Directed Learning Readiness, and Curiosity: Antecedents to Classroom Learning Performance. **International Journal of Self-Directed Learning**. c.1: s.1: 18-25.
- Thomas, R, Koballa Jr., Frank, E, Crawley. 1985. The Influence of Attitude on Science Teaching and Learning. **School Science and Mathematics**. c. 85, s. 3: 222-232.
- Thomas R. Jerry, Jack K. Nelson. 2001. **Research Methods in Physical Activity**, Foyrth Edition, Human Kinetics Publishing, USA
- Tobin Kenneth, Deborah Tippins, Alejandro J.Gallard. 1994. [04.03.2007]. Research On Instructional Strategies For Teaching Science. In D. L. Gabel (Ed.), Handbook of Research on Science Teaching and Learning. New York: MacMillan Publishing Co. s: 45-93 <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-06272003-150423>.
- Torrano, F, Montalvo., Torres González. 2004. Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. c. 2, s. 1:1-34,
- Tschanen Moran, Megan Anita Woolfolk Hoy. 2001. Teacher efficacy: capturing an elusive construct, **Teaching and Teacher Education**, 17, 783-805.

- Tschannen Moran, Megan Anita Woolfolk Hoy. 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers, **Teaching and Teacher Education**. c. 23, s. 6: August, 944-956.
- Tucker, S. Y. (1998). Teaching and Learning Styles of Community College Business Instructors and Their Students: Relationship to Student Performance And Instructor Evaluations. Doctoral Dissertation. Colorado State University. Dissertation Abstracts International, UMI No: 3110300.
- Ubuz, Behiye, Sibel Sarı 2009. Sınıf Öğretmeni Adaylarının iyi Öğretmen Olma ile ilgili Görüşleri. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c. 28, s; 5361.
- Umay, Aysun. 2002. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002**. ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi-Ankara. S:1-330
- Uşun Salih, Özlem Özdemir. 2007. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerin Eğitim Durumunda Yöntem, Teknik ve Araç, Gereç (Teknoloji) Kullanma Yeterlikleri. **Yüksek Lisans Tezi**. Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
- Ültanır, E. 1998. Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenliğe ilişkin Mesleki Görev Algılarının Karşılaştırılması. **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 1, 713-722**. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Üredi, Lütfü. 2006. İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi. **Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**.
- Valli, Linda., Peter Rennert-Ariev. 2002. New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. **Curriculum Studies**, c.34, s.2: 201-225.
- Vaughn, Lisa., Gonzalez Del Rey., Raymond Baker. 2001. Teaching in the medical setting: balance learning styles and teaching methods, **Medical Teacher**. c.23, 6, s; 610-612.
- Yalın, Halil İbrahim. 2004. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Yarar Seher, Ahmet Tekbıyık. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik sahip oldukları kişisel ve mesleki nitelikler konusundaki algılarının incelenmesi. **1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009**, Çanakkale, Türkiye.
- Yapıcı, Ş., Yapıcı Mehmet. 2005. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyurt, Etem. 2009. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Niteliklere Yönelik Algıları (Elazığ İli Örneği). **Milli Eğitim Dergisi**, Ankara yıl: 5, sayı: 58, s.183.169.

- Yılmaz Kürşad, Ömay Çokluk Bökeoğlu (2008) İlköretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, c. 41, s. 2; 143-167.
- Yılmaz Miraç, Pınar Köseoğlu, Cem Gerçek, Hâluk Soran. 2004. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. c. 5, sayı. 58: 67.
- YÖK. 2009. Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi(TYUYÇ),Ara Raporu, Yükseköğretim **Ulusal Yeterlikler Çerçevesi Komisyonu Çalışma Grubu Yayını**, Ankara
- Zhukov, Katie. 2005. Teaching Styles and Student Behaviour In Instrumental Music Lessons In Australian Conservatoriums Ph.D. University of New South Wales.
- Ware, Sandra Moore. 2003. An Investigation of The Relationships of Self-Directed Learning And Learning Styles Among Developmental Reading Students, Ed.D ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3081608. s: 1-111.
- Weng, Chih-Yi, 2001. The Relationship Between Learning Style Preferences And Teaching Style Preferences In College Students, Ed.D., University of Northern Colorado, ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3025111. s: 1-129.
- Wilcox, Susan. 2000. Fostering Self Directed Learning in The University Setting. **Studies Higher Educations**. c. 21, s. 2: 165-176.
- Woods, J. 1995. **Teaching effectiveness: Using students'perceptions of teaching style and preferred learning style to enhance teaching performance**. Unpublished doctoral dissertation, Curtin University of Technology, Perth, WA.
- World Bank. 2005. **Learning to teach in the knowledge society**. Final Report. By Task Manager Juan Manuel World Bank.
- Woolfolk, Anita. E., Hoy, W. K. 1990. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, c. 82. 1. s; 81–91.
- Wyne D.Marvin, Gary B. Stuck. 1982. Time and Learning: Implications fort he Classroom Teacher, **Elementary School Journal**. c. 83. s: 67-75
- Quitadama, I. J. 2002. Critical thinking in higher education: The influence of teaching styles and peer collaboration on science and math learning. PhD Dissertation. Washington: Faculty of the Graduate School of Education University of Washington State.

EKLER

Ek 1. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (52 Maddelik ÖYÖHÖ)

ÖĞRETMEN ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ FORMU (Fisher, Muray, King, Jennifer, Tague, Grace. 2001)		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Bu form, sınıf öğretmeni olarak özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinizi seçerken lütfen objektif olunuz. Maddelerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.						
Cinsiyetiniz: Bayan () Erkek () Mesleki Kıdeminiz: 1 yıl () 2-4 yıl () 4-6 yıl () 6 yıl ve üzeri ()						
1.	Problemleri bir plan kullanarak çözerim					
2.	Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım					
3.	Soru / bulmaca çözmeyi severim					
4.	Zamanımı iyi yönetirim					
5.	İyi yönetim becerilerine sahibim					
6.	Zaman planlamamı titizlikle belirlerim					
7.	Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim					
8.	Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim					
9.	Öğretmenin sınıf içindeki rolünün bilgi kaynağı olduğuna inanırım					
10.	Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim					
11.	Bir probleme odaklanabilirim					
12.	Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm					
13.	Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım					
14.	Yeni fikirleri eleştirel olarak değerlendiririm					
15.	Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim					
16.	Fikirlerimi değiştirmeye istekliyim					
17.	Gerekli olduğu zaman öğrenmelerim için yardım isterim.					
18.	Başkalarının önerilerine açığım					
19.	Hatalarımdan öğrenirim					
20.	Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim					
21.	Yeni öğrenme fırsatlarına açığım					
22.	Yeni fikirlere açığım					
23.	Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim					
24.	Sorumluluk sahibiyim					
25.	Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim					
26.	Yüksek kişisel beklentilere sahibim					
27.	Kişisel standartlarım yüksektir.(Yüksek kişisel standartlara sahibim)					
28.	Yeteneklerime çok güvenirim					
29.	Sınırlılıklarımın farkındayım					
30.	Atılganım					
31.	Bilgileri araştırma yeteneğime güvenirim					
32.	Çalışmaktan hoşlanırım					
33.	Öğrenmeye ihtiyaç duyarım					
34.	Mücadeleden hoşlanırım					
35.	Yeni bilgileri öğrenmek isterim					

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
36.	Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım					
37.	Çalışmak için özel zamanlar saptarım					
38.	Öz disiplinliyim					
39.	Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim					
40.	Düzenliyim					
41.	Mantıklıyım					
42.	Sistemliyim					
43.	Kendi performansımı değerlendiririm					
44.	Kendi performansımı değerlendirmek için kendi kriterlerimi koymayı tercih ederim					
45.	Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum					
46.	Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim					
47.	Kendim için bilgi toplayabilirim					
48.	Bilgi toplamak için yardıma çok az gereksinim duyarım					
49.	Kararlarımı kendim vermekten hoşlanırım					
50.	Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim					
51.	Kendi hayatımı kontrol ederim					
52.	Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım					

Ek 2. Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği (24 Maddelik)

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ FORMU

Tschannen-Moran ve Hoy (2001)

Bu form, sınıf öğretmeni olarak mesleki yöndeki özyeterlik algılarınızı belirlemek ve gücünü göreceli olarak ölçmeyi amaçlamaktadır. Formda yer alan soruları kendi sınıf uygulamalarınızı düşünerek cevaplandırırken lütfen size en yakın gelen tek bir numarayı işaretleyiniz. Sorulara objektif cevap vermeniz beklenmektedir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz : Bayan () Erkek ()

Mesleki Kıdeminiz: 1 yıl () 2-4 yıl () 4-6 yıl () 6 yıl ve üzeri ()

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

Ek 3. Öğretim Stili Envanteri (40 Maddelik ÖSE)
Grasha (1996)

Sayın Meslektaşım;

Bu form öğrenme-öğretme süreci boyunca devam eden uygulamalarınız ve etkinlikleriniz kapsamında öğretim stilleri tercihlerinizi belirtmeye yöneliktir. Aşağıdaki her bir cümleyi ders verirken nasıl uyguladığınızı dikkate alarak yanıtlayınız. Lütfen objektif olarak her bir soru hakkında uygun olan şeyi hangi ölçüde sınıfta yaptığınızla ilgili olarak yanıtlarınızı veriniz. Soruları yanıtlarken aşağıdaki ölçüm birimlerinden sizce uygun olanını kullanınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Kesinlikle katılmıyorum için **1**

Bu dersin öğretimine benim yaklaşımım çok uygun görünmüyor için **2**

Katılmıyorum için **3**

Kararsızım için **4**

Katılıyorum için **5**

Bu dersin öğretimine benim anlatımım çok uygun görünüyor için **6**

Kesinlikle katılıyorum için **7**

01] —	02] —	03] —	04] —	05] —
06] —	07] —	08] —	09] —	10] —
11] —	12] —	13] —	14] —	15] —
16] —	17] —	18] —	19] —	20] —
21] —	22] —	23] —	24] —	25] —
26] —	27] —	28] —	29] —	30] —
31] —	32] —	33] —	34] —	35] —
36] —	37] —	38] —	39] —	40] —

Kişisel Bilgileriniz;

Cinsiyetiniz : Bayan () Erkek ()

Mesleki Kıdeminiz: 1 yıl () 2-4 yıl () 4-6 yıl () 6 yıl ve Üzeri ()

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM STİLLERİNİ BELİRLEME FORMU

1. İlkeler, kavramlar ve gerçekler öğrencilerin kazanması, elde etmesi gereken en önemli şeylerdir.
2. Bu sınıftaki öğrenciler için yüksek hedefler belirlerim.
3. Söylediğim ve kullandığım modeller, öğrencilerin o konudaki problemler hakkında düşünmeleri için uygun yöntemlerdir.
4. Öğretim amaçlarım ve yöntemlerim, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını esas alır.
5. Genellikle, öğrenciler dersle ilgili projelerde benden çok az destek alarak yalnız çalışırlar.
6. Bilgilerimi ve deneyimlerimi öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir.
7. Öğrencilerin performansları yetersiz olduğu zaman, performanslarını artırıcı yönde ek çalışmalar veririm.
8. Gösterdiğim örnekler öğrencileri rekabete teşvik eder.
9. Öğrencilerin bireysel ya da grup projelerindeki çalışmalarını nasıl geliştirebilecekleri hakkında onlara yol gösteririm.
10. Bu sınıfta yapılan aktiviteler, öğrencilere o konudaki problemler hakkında kendi fikirlerini geliştirmelerine yardım eder.
11. Çalışılan bir konu hakkında söylemem gerekenler, öğrencilerin o konuya bakış açılarını ve o konuyu algılama biçimlerini geliştirmeleri açısından önemlidir.
12. Öğrenciler beklentilerimi ve hedeflerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlayabilirler.
13. Genellikle öğrencilerime bir ders içeriğini özümsemeleri için neyi nasıl yapacaklarını gösteririm.
14. Öğrencilerin kritik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olması amacıyla küçük grup Yorumalarına yer veririm.
15. Öğrenciler bireysel olarak kazandıkları öğrenim deneyimlerinin bir veya daha fazlasının planını yapar.
16. Öğrencilerin bu dersten, bu alanla ilgili gelecekteki çalışmalarına daha iyi hazırlanmış olarak ayrılmasını istiyorum.
17. Öğrencilerin mutlaka ne öğreneceklerini ve nasıl öğreneceklerini tanımlamak benim sorumluluğumdur.
18. Ders araç ve gereçleri hakkında önemli noktaları göstermek için benim kişisel deneyimlerinden oluşan örnekleri sık sık kullanırım.
19. Öğrencilerin ders projeleri ile ilgili çalışmalarını sorular sorarak, yeni seçenekler göstererek ve değişik alternatifler sunarak yönlendiririm.

20. Öğrencilerin bağımsız çalışma ve düşünme kabiliyetlerinin geliştirilmesi önemli bir amaçtır.
21. Anlatma her derste nasıl öğreteceğimin önemli bir kısmını oluşturur.
22. Derste verdiğim ödevlerin nasıl hazırlanmasını istediğimi açık anlatan kılavuzları öğrenciler için temin ederim.
23. Öğrencilere sık sık farklı kavram ve ilkeleri nasıl kullanabileceklerini gösteririm.
24. Ders aktiviteleri öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olmalarını ve sorumluluk almalarını teşvik eder.
25. Öğrenciler derste öğretme görevine katılırlar.
26. Ders içeriği ile ilgili anlaşmazlıkları çömede deneyimlerimden yararlanılır.
27. Bu derste başarmak istediğim çok özel amaçlar ve hedefler vardır.
28. Öğrenciler başarı ve performanslarıyla ilgili çok sık olarak sözlü veya yazılı tavsiyeler alırlar.
29. Bu derste ne ve nasıl öğreteceğim hakkında öğrencilerin fikirlerini alırım.
30. Öğrenciler, bireysel veya grup projelerini tamamlama sürelerini kendileri belirler.
31. Öğrenciler beni, ihtiyaç duydukları gerçekleri, bilgileri ve kavramları dağıtan bilgi deposu olarak tanımlayabilirler.
32. Bu derste öğrencilerin yapmasını istediğim şeyler dersin müfredatında açık bir şekilde ifade edilmiştir.
33. Zamanla, birçok öğrenci dersin içeriği hakkında benim gibi düşünmeye başlarlar.
34. Öğrenciler ders gereksinimlerini yerine getirmek için değişik aktiviteler arasından seçim yapabilirler.
35. Öğretme yaklaşımım, emri altında çalışanlara görev ve sorumluluklar veren bir çalışma grubunun yöneticisi gibidir.
36. Dersin süresi, dersin içerdiği konuları bitirmeye yeterli değildir.
37. Standartlarım ve beklentilerim öğrencilere öğrenme ihtiyacı duydukları alanda gelişmelerine yardımcı olur.
38. Öğrenciler, beni düşünce ve davranışlarındaki problemleri çözen yakın bir takım çalıştırıcısı gibi görürler.
39. Derste başarılı olmaları için öğrencilerime büyük bir kişisel destek verir ve onları teşvik ederim.
40. Yetenekli bir öğretmenin görevi öğrenciler her ne zaman yardıma ihtiyaç duyuyorsa onların yanında olmaktır.

Ek 4. Öğretmen Mesleki Yeterlik Formu (46 Maddelik MYF)

ÖĞRETMEN MESLEKİ YETERLİK GÖZLEM FORMU		Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Bu form, sınıf öğretmenlerinin mesleki performans özelliklerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin alt boyutlarına ait performans göstergelerinin düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.				
Dersi Planlama				
1.	Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlıyor.			
2.	Ders planında bireysel farklılıkları dikkate alıyor.			
3.	Ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtiyor.			
4.	Dersi planlarken diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendiriyor, bu konuda diğer öğretmenlerle işbirliği yapıyor.			
5.	Ders planında amaca uygun etkinlikleri belirtiyor.			
6.	Ders planında amaca uygun yöntem ve tekniklere yer veriyor.			
7.	Ders planında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtiyor.			
8.	Ders planında ne tür ödev vereceğini belirtiyor.			
9.	Ders planında bilgi ve iletişim teknolojilerini nasıl kullanılacağına yer verir.			
10.	Ders planında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtiyor.			
Materyal Hazırlama				
1.	Çalışma yaprakları hazırlıyor.			
2.	Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alıyor.			
3.	Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanıyor.			
4.	Öğretme-öğrenme sürecinde materyalleri hazırlarken öğrenci görüşlerini de dikkate alıyor.			
5.	Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat ediyor.			
6.	Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat ediyor.			
7.	Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanıyor.			
8.	Hazırladığı materyalin içeriğinin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat ediyor.			
9.	Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme-öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşıyor, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendiriyor.			
10.	Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunuyor.			
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme				
1.	Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alıyor.			
2.	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenliyor.			
3.	Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenliyor.			
4.	Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alıyor.			
5.	Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alıyor.			
6.	Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlayarak kullanıma hazır halde tutuyor.			
7.	Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alıyor.			
8.	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model oluyor ve bunları öğretiyor.			
9.	Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenliyor.			
Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme				
1.	Ders dışı etkinlikler için plan hazırlıyor.			
2.	Ders dışı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun olmasına dikkat ediyor.			
3.	Ders dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenliyor.			
4.	Ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapıyor.			
5.	Ders dışı etkinlikler için gerekli araçları temin ediyor.			
6.	Ders dışı etkinliklerin güvenli gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alıyor.			
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme				
1.	Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenliyor.			
2.	Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek amacıyla kayıtlar tutuyor.			
3.	Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvuruyor.			
4.	Yöntemlerini belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alıyor.			
5.	Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları biliyor.			
6.	Bireysel öğrenme planları yapıyor.			
7.	Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendiriyor.			
8.	Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanıyor.			
Zaman Yönetimi				
1.	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlıyor.			
2.	Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanıyor.			
3.	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapıyor.			

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi	17.05.1972	
Doğum Yeri	İstanbul	
Lise	1986-1989	Bursa Erkek Lisesi-Bursa
Lisans	1991-1995	Gazi Üniv., Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi
Yüksek Lisans	1996-1999	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Çalıştığı Kurumlar	1997-2000	Özel Uluyol Fen Dershanesi-Bursa
	2000-2005	Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Görevlisi
	2005-2009	Özel Lider Fen Dershaneleri-Bursa
	2009-2010	Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Böl. Öğretim Görevlisi