

Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Ezgi şahin

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
şubat 2019
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Doç. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Canan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkan Vekili

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Sıtkıye Kuter
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Doç. Dr. Sıtkıye Kuter

2. Doç. Dr. Canan Zeki

3. Yrd. Doç. Dr. Senem Şanal Erginel

ÖZ

Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Gazimağusa ve İskele ilçelerinde bulunan ortaöğretim okullarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma, paralel karma yöntem desenine göre oluşturulmuş bir durum çalışmasıdır. Çalışma grubunu, meslekte en fazla 3 yıl deneyimi olan ortaöğretime bağlı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve görüşme soruları kullanılmıştır. 62 öğretmene ölçek uygulanarak, 15 öğretmen ile de görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizi SPSS 18 paket programı ile, görüşme soruları ise içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Çalışma bulguları, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin belirli mesleki konu alanlarında kendilerini hem yeterli hem yetersiz yönde gördüklerini göstermiştir. Hem nicel hem nitel bulgular öğretmenlerin kurallar koyarak sınıfı yönetmede ve farklı değerlendirme yöntemleri ve öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada kendilerini yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Nitel bulgular öğretmenlerin otokratik ve demokratik yaklaşımlarla sınıf yönetimini ve planlı ve programlı olarak zaman yönetimini sağladıklarını göstermiştir. Diğer taraftan, nitel bulgular öğretmenlerin programlarının yoğun olması ve istenmeyen öğrenci davranışlarından dolayı zamanı yönetemediklerini de ortaya koymuştur. Bulgular, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yeterliğini sağlamak için, mesleki gelişim, öğretmen yetiştirme programları ve iletişim ve işbirliğine önem verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Çalışma sonunda, uygulamalara, eğitim sistemine ve ileriki araştırmalara y6nelik 6nerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleğe yeni başlayan 6đretmen, Yeterlik, 6z yeterlik, 6đretmen yetiştirme programları.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine comprehensively the self-efficacy perceptions of the novice teachers teaching in the secondary schools in Famagusta and İskele districts in Turkish Republic of Northern Cyprus.

This research is a case study based on parallel-mixed method design. The participants of the study included the teachers with a maximum 3 years of teaching experience in profession in the secondary schools. As data collection tools, “Teacher Self-Efficacy Scale” and interview questions were used in the study. Data were collected by administrating the questionnaire to 62 novice teachers and conducting interviews with 15 novice teachers. The data obtained from the scale were analyzed through SPSS 18 package program, while the data gathered from the interviews were analyzed through content analysis.

The findings of the study revealed that the novice teachers perceive themselves as both efficient and inefficient in certain professional subject areas. Both quantitative and qualitative findings revealed that the teachers considered themselves efficient in managing classroom by establishing rules and using different assessment methods and teaching methods and techniques. Qualitative data showed that the teachers viewed themselves efficient in managing classroom by using both autocratic and democratic approaches and managing time by being planned and programmed. On the other hand, qualitative findings revealed that the teachers considered themselves inefficient in time management due to their intensive programs and undesirable student behaviour. Qualitative findings also showed that, in order to ensure the efficiency of the novice

teachers, their professional development, teacher education programs and communication and collaboration need to be given importance. Taking into account the findings, implications for practice and future research were addressed at the end of the study.

Keywords: Novice teacher, Self-efficacy, Competence, Teacher education programs.

TEŞEKKÜR

Bu süreç içerisinde, bana yol gösteren, bilgi ve deneyimleri ile tez yazmama ışık tutan değerli tez danışmanı Doç. Dr. Sıtkıye Kuter hocama sonsuz teşekkür ediyorum. Tez yazma sürecinde, veri toplamak için gittiğim okullardaki müdürlere ve çalışmaya katılan öğretmenlere teşekkürlerimi sunuyorum. Görüşme için, uzman görüşü almamda yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Gülen Onurkan Aliusta'ya teşekkürlerimi sunuyorum. Tez savunmamda jüri olarak katılan Doç. Dr. Canan Zeki ve Yrd. Doç. Dr. Senem Şanal Erginel'e teşekkürlerimi sunuyorum. Beni büyüten ve bugünlere gelmemde emeği geçen anneme, babama ve bana destek olan kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
KISALTMALAR.....	xii
TABLO LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiv
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	4
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5 Çalışmanın Tanımları.....	8
2 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1 Öğretmenlik Mesleği.....	9
2.2 Aday Öğretmen.....	11
2.3 Etkili Öğretmen Tanımı ve Nitelikleri.....	12
2.3.1 Kişisel Nitelikler.....	14
2.3.2 Mesleki Nitelikler.....	16
2.4 Öğretmen Yeterliği.....	17
2.5 Öz Yeterlik Kavramı.....	19
2.6 Öğretmen Öz Yeterlik İnancı.....	23
2.6.1 Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Öğretmen.....	24
2.7 Öğretmen Eğitimi ve Öz Yeterlik.....	26

2.8 İlgili Araştırmalar.....	28
3 YÖNTEM.....	40
3.1 Araştırma Deseni.....	40
3.2 Çalışma Grubu.....	41
3.3 Veri Toplama Araçları.....	44
3.4 Veri Toplama Süreci.....	47
3.5 Verilerin Analizi.....	48
3.5.1 Ölçekten Elde Edilen Verilerin özömlenmesi.....	49
3.5.2 Görüşme Sorularından Elde Edilen Verilerin özömlenmesi.....	49
3.6 Geçerlik ve Güvenirlik.....	50
3.7 Araştırmacının Rolü.....	51
3.8 Etik İlkeler.....	52
4 BULGULAR.....	53
4.1 Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri.....	53
4.1.1 Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Algıladıkları Konu Alanları.....	53
4.1.1.1 Sınıf Yönetimi.....	54
4.1.1.2 Öğretim Stratejileri.....	58
4.1.1.3 Öğrenci Katılımı.....	61
4.1.1.4 İletişim Kurma.....	63
4.1.1.5 Eğitim Öğretim Ortamlarını Düzenleme.....	64
4.1.1.6 Zaman Yönetimi.....	65
4.1.1.7 Mesleki Gelişim.....	66
4.1.1.8 Konu Alan Bilgisi.....	67
4.1.2 Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz Algıladıkları Konu Alanları.....	71

4.1.2.1 Sınıf Yönetimi.....	71
4.1.2.2 Zaman Yönetimi.....	74
4.1.2.3 Pedagojik Alan Bilgisi.....	75
4.2 Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Yetersizliklerinin Giderilmesine Yönelik Yaptıkları Öneriler.....	77
4.2.1 Mesleki Gelişim.....	77
4.2.2 Öğretmen Yetiştirme Programları.....	80
4.2.3 İletişim ve İşbirliği.....	82
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
5.1 Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri.....	84
5.1.1 Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Algıladığı Konu Alanları.....	84
5.1.2 Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz Algıladığı Konu Alanları.....	93
5.2 Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Yetersizliklerinin Giderilmesine Yönelik Önerileri.....	96
5.3 Sonuç.....	100
5.4 Öneriler.....	101
KAYNAKLAR.....	104
EKLER.....	127
Ek 1: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....	128
Ek 2: Görüşme Formu.....	132
Ek 3: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Çalışma İzni.....	133
Ek 4: Etik Uygunluk İzni.....	134
Ek 5: Görüşme Deşifre Örneği.....	135
Ek 6: Tematik Analiz Örneği.....	136

Ek 7: Tablolaştırılmış Görüşme Analiz Örneği.....	137
Ek 8: Ölçeğe Yönelik Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	138
Ek 9: Görüşmeye Yönelik Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	140

KISALTMALAR

BAYEK	Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	Milli Eğitim ve Kùltür Bakanlığı
ÖK	Öğrenci Katılımı
ÖS	Öğretim Stratejileri
SY	Sınıf Yönetimi

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1: Çalışmaya Gönüllü Olarak Katılan Öğretmenlere Yönelik Demografik Bilgiler.....	43
Tablo 3.2: Görüşmeye Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	44
Tablo 3.3: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Madde Dağılımları.....	45
Tablo 3.4: Veri Toplama Süreci.....	47
Tablo 4.1: Sınıf Yönetimine İlişkin Nicel Bulgular.....	55
Tablo 4.2: Öğretim Stratejilerine Yönelik Nicel Bulgular.....	58
Tablo 4.3: Öğrenci Katılımına Yönelik Nicel Bulgular.....	61
Tablo 4.4: Nicel ve Nitel Bulgulara Göre, Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Algıladıkları Konu Alanları.....	68
Tablo 4.5: Nicel Bulgulara Göre, Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Algıladıkları Konu Alanları.....	69
Tablo 4.6: Nitel Bulgulara Göre, Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Algıladıkları Konu Alanları.....	70
Tablo 4.7: Nitel Bulgulara Göre, Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz Algıladıkları Konu Alanları.....	76
Tablo 4.8: Nitel Bulgulara Göre, Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Yetersizliklerinin Giderilmesine Yönelik Yaptıkları Öneriler.....	83

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1: Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı.....	20
Şekil 4.1: Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Algıladıkları Konu Alanları.....	54
Şekil 4.2: Öğrencilerle İletişim Kurarak Sınıf Yönetimini Sağlama.....	56
Şekil 4.3: Öğretim Stratejileri.....	59
Şekil 4.4: Öğrencilerle Etkili İletişim Kurma.....	63
Şekil 4.5: Mesleki Gelişim.....	66
Şekil 4.6: Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz Algıladıkları Konu Alanı.....	71
Şekil 4.7: Sınıf Yönetimini Sağlayamamaya İlişkin Görüşler.....	72
Şekil 4.8: Zaman Yönetimindeki Yetersizliğe İlişkin Görüşler.....	75
Şekil 4.9: Mesleki Yetersizliklerin Giderilmesine Yönelik Öneriler.....	77
Şekil 4.10: Mesleki Gelişim.....	78
Şekil 4.11: Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Öneriler.....	81

Bölüm 1

GİRİŞ

Ülkelerin kalkınmışlık düzeyi iyi eğitim almış bireylerin sayısı ile doğru orantılıdır. Ülkesel kalkınma, bilginin etkili bir şekilde ürüne dönüşmesinde önemli bir rol oynayan eğitim sistemi ve bu sistemde yer alan güçlü ve sağlam öğretmen kadrosu ile sağlanır (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Değişen ve küreselleşen dünyada; düşünebilen, sorunların üstesinden gelebilen, teknolojiyi kullanabilen, bilgiyi edilgen bir şekilde almak yerine üretebilen, öğrenmeyi öğrenen ve düşüncelerini rahatça ifade edebilen bireylerin yetiştirilmesinde öğretmen mihenk taşı rolünü oynamaktadır (Şen ve Erişen, 2002).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin eğitimin hedefleri doğrultusunda tasarlanması, uygulanması, ölçülmesi ve etkili öğretimin gerçekleştirilmesi öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenin sahip olduğu nitelikler, sınıf içerisinde sergilemiş olduğu davranışlar ve oluşturduğu öğrenme ortamları; öğrencilerin başarısı, ve sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir etkiye sahiptir (Özkan ve Arslantaş, 2013; Sezer, 2018). Öğretmenliğin insan hayatına yön veren bir meslek olmasından dolayı, öğretmenin bu görevi yerine getirebilmesinde mesleki olarak yüksek yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan, öğretmen öncelikle alan bilgisi yanında mesleki becerilere sahip olmalı; bunun yanında kendisini geliştirmeye açık tutmalı, iletişim becerisi açısından güçlü olmalı, öğrencilerine bir birey olarak değer vermeli, her bir öğrencinin öğrenme ihtiyacı olduğunu dikkate almalı, öğrenme ortamını olumlu bir

şekilde düzenlemeli ve öğrencilerinin üst düzey düşünebilmelerine katkı sağlamalıdır. Bu bakımdan, öğretmenin mesleki görevini yerine getirebilmesinde önemli rol oynayan tüm bu nitelikler, öğretmen yeterliklerinin temel taşını oluşturmaktadır (MEB, 2017).

Öğretmenlik mesleği, alanında uzmanlık ve mesleki formasyon yanında; kültürel, teknolojik ve sosyal alanlara ilişkin bilgi ve beceri gerektiren bir uğraştır (Dağlıoğlu, 2010). Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) günümüzde çağın gerektirdiği biçimde, öğrencilerin öğrenmesine önem veren, mesleğini seven ve davranışlarıyla örnek olan, öğrencilerine değer veren ve ayırım yapmayan, başarıya duygusunu taddıran ve başarı için çaba harcayan, sınıfta öğrenciyi merkeze alacak şekilde öğretme-öğrenme ortamı oluşturan öğretmenlere gereksinim duyulduğunu vurgulamaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini aldıkları dersler ile daha yakından tanıma fırsatı bulurlar ve nitelikli bir eğitim alıp mesleğe adım atmak için bu süreçte yer alırlar (Argon ve Akın-Kösterelioğlu, 2010). Öğretmenlerin, eğitimin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte yetiştirilmelerinde, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan meslek bilgisi dersleri öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırmaya olanak sağlar (Kazu ve Yenen, 2014). Eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleğinin nasıl icra edileceği, öğretmenlerin sınıf ortamında kullanacağı stratejiler, meslek bilgisi dersleriyle verilir (Titrek, 2004). Öğretmenlik meslek derslerinde teorik dersler kadar uygulamalı derslerin yer alması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Gömleksiz, Kan ve Öner, 2017). Uygulama dersleri, öğretmen adaylarının teorik olarak aldıkları bilgi ve becerileri pratiğe geçirmelerini sağlayarak, mesleğin ilk yıllarında pratiğe dökülen derslerin kalıcı izli davranışa dönüştürmelerine olanak sağlar. Bu şekilde, teorik olarak alınan bilgiler

mesleğin ilk yıllarında öğretmenler için anlamlı hale gelir (Devecioğlu ve Akdeniz, 2013).

Kaliteli eğitim ile nitelikli öğretmen birbiri ile doğrudan ilişkilidir; öğretmenin niteliği eğitim kalitesini de etkilemektedir ve burada öğretmenlerin üst seviyede davranış ortaya koymalarında en önemli rolü oynayan onların sahip oldukları niteliklerdir (Dilci, 2012).

Öğretmenin nitelik bakımından donanımlı olmasında hizmet öncesi eğitim kadar, mesleğin ilk yıllarında öğretmene sağlanan destek de önemli bir etkidir. Mesleğin ilk yılları öğretmen için bir geçiş ve uyum süreci ve de mücadele sürecidir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) ve bu sürecin etkililiğinde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları önemli ipuçları barındırmaktadır (Öztürk, 2016). Adaylık sürecinde olan öğretmenlerin desteklenmesi ve sorunlarının giderilmesi, hizmet öncesi dönem ile hizmet içi eğitim arasında kalan zaman dilimini kapsamaktadır (Gökçe, 2013b).

Öğretmenin öğretici tarafı, sergilediği davranışlar, kişilik özellikleri ve tutumlarının öğrencileri etkilemesi yanında; öğretmenin öz yeterlik inançları da öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012). Öğretmenin öz yeterlik inançları, öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları üzerinde de önemli rol oynamaktadır (Koç, 2013). Gürcan (2005)'a göre, öz yeterlik bireyin yeteneklerine olan inancıdır; yani, bir eylemi gerçekleştirmek için bireyin yeteneklerine yönelik sahip olduğu algısıdır. Öğretmenin alışlagelmiş rollerinden çıkıp; yeniliklere açık, problem çözebilen, teknolojiye hakim, bilgiye ulaşma yollarını bilen, yaratıcı, farklı öğretme-öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarını benimseyen

rollere sahip olması beklenir. Okursoy (2016) bu görevlerin yerine getirilmesinde, öğretmen öz yeterliklerinin önemli rol oynadığını vurgulamaktadır.

1.1 Problem Durumu

Öğretmenin niteliği ile öğretimin niteliği arasındaki ilişkinin toplumu önemli derecede etkilediği (Aras ve Sözen, 2012) göz önünde bulundurulduğunda, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde önemli rol oynayan öğretmenlerin etkili bir şekilde yetiştirilmesi ve mesleki yeterliğe sahip olması önem arz etmektedir. Bu yeterliklerin kazanılması öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarında yetiştirilmesi ile sağlanır (Ekinci, 2010; Tunçbilek ve Tünay, 2017). Çağın gereklerine paralel olarak, öğretmenlerin istenilen kaliteye ve yeterliğe sahip olması gerekmektedir (Titrek, 2004). Öğretmenler, hizmet öncesi dönemde, nitelikli eğitim almış olsalar dahi, mesleğe atandıkları ilk yıllarda almış oldukları teorik bilgiler ile mesleğin uygulanması arasında farklılıklarla karşılaşabilmektedirler. Öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında mesleğin gerektirdiği görev ve sorumluluklara ilişkin gerçeğe uzak inançlara da sahip olabilmektedirler. Mesleğe karşı ilk beklentilerin mimarisini oluşturan bu inançlar, öğrencilik döneminde oluşmaya başlamakta ve mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan gerçekliklerle çelişki gösterebilmektedir (Saylan, 2007).

Mesleğe yeni atanan öğretmenler, teorik bilgi bakımından donanımlı olmakla birlikte, uygulamalı bilgi ve beceri bakımından yoksun bir şekilde göreve başlayabilmektedir. Okulda deneyimli öğretmenlerin göstermiş olduğu başarı yeni öğretmenlerden de beklenilmektedir (Sönmez, 2007).

Yeni öğretmenler mesleğin ilk yıllarında yeterli deneyimlere sahip olmadıklarından zorluklarla karşılaşmaktadır (Erdemir, 2007). Bu dönemde, yeni öğretmenler

buldukları çevreden başka bir yerde göreve atanmaları sonucunda oluşan sosyal ve kültürel farklılık, öğrencilik yaşamından çıkıp memur statüsü kazanmaları sonucunda öğretmene yüklenen yeni sorumlulukların karşısında yaşadıkları şok (Gökçe, 2013b) ve öğrencilerle iletişim kuramama ve meslektaşlarından gerekli desteği alamama, gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Yılmaz ve Tepebaş, 2011). Kiremit (2016)'e göre öğretmenin karşılaşmış olduğu sorunların üstesinden gelebilmesi için yeterli gücü kendisinde görebilmesi öğretmenin öz yeterlik algıları ile ilişkili olmakla birlikte, öğretmenlerin öz yeterlik algısı almış olduğu eğitim kalitesi ile oluşmakta ve öğretme-öğrenme sürecinde yaşadığı deneyimler ile şekillenmektedir.

Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, (2013) okullarda eğitim ve öğretim görevini üstlenecek öğretmenlerin nitelikli ve donanımlı olmaları gerektiğini göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin yeterlik algı ve inançlarının mesleki görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde önemli rol oynadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarını mücadeleler içinde geçirmeleri (Gökçe, 2013a) ve meslekte gerçek yaşam problemleri ile karşılaşmaları (Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004) öğretmenlerin öz yeterlik algılarını incelemeyi gerektirmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, KKTC'de Gazimağusa ve İskele ilçelerinde bulunan ortaöğretim okullarında öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını derinlemesine incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin giderilmesine yönelik önerileri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, aşağıda verilen unsurlar açısından önem arz etmektedir. Öncelikle öğretmen yeterlikleri, öğretmenin mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getirmede sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır. Bu yeterlikler, eğitim alanında belirlenen hedeflerin kazandırılmasında öğretmenlerin niteliği ve yeterliği ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin temel yeterlikleri, öğrencilerin başarılarını artırmada ve kişisel gelişimlerini sağlamada anahtar rol oynamaktadır (MEB, 2017). Öğretmenin nitelikli bir şekilde yetişmesinin yanında öz yeterlik inancı da, öğretmenin öğretme çabasını etkilemektedir (Eker, 2014). Bu nedenle bu çalışmada, toplumun geleceğinde önemli faktör olan öğretmenin, mesleğin ilk yıllarında kendisini öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlik açısından nasıl algıladığını, yeterli ve yetersiz olduğu konu alanlarını belirleyerek, hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlara nitelik bakımından donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bunun yanında, alan yazın incelendiğinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerine yurt dışında (Dicke, Parker, Holzberger, Kunina-Habenicht, Kunter ve Leuther, 2015; Meristo ve Eisen Schmidt, 2014; Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005) ve Türkiye’de yeni öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları sorunlara ilişkin (Gökçe, 2013a; Gökçe, 2013b; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Özer, Gelen ve Duran, 2016; Öztürk, 2016; Sarı ve Altun, 2015; Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe, 2016) pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerine de birçok çalışmanın (Arseven, Moroğlu ve Aldıç, 2015; Eker,

2014; Karacaoğlu, 2009; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Tabancalı ve Çelik, 2013) gerçekleştirildiği görülmektedir. Aynı zamanda, göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin çalışmaların (Bümen ve Ercan-Özaydın, 2013; Gülay ve Altun, 2017; Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu, 2008) da yapıldığı görülmektedir. Yurt içinde öğretmen öz yeterliği üzerine yapılan çalışmalar (Aydın, 2015; İşlek, 2017; Özder, Konedralı ve Sabancıgil, 2010; Sekban ve Köse, 2017; Tabaklar, 2017; Takır, 2018) incelendiğinde, bu çalışmalardan yalnızca bir tanesinin (Özder, 2011) mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliği üzerine odaklandığını, fakat ortaöğretim düzeyinde mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerinde herhangi bir çalışmanın yapılmadığını görmekteyiz.

Bu bağlamda, KKTC’de mesleğe yeni başlayan ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları üzerine çalışmanın yapılmamış olması bir araştırma boşluğu olarak görülmüştür. Bu çalışmanın, bu boşluğu doldurma yönünde katkı sağlayacağı düşünülmekte ve çalışmadan elde edilecek bulguların nitelikli öğretmenler yetiştirme konusunda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına kaynaklık edeceğine inanılmaktadır. Bunun yanında, bulguların hizmet içi eğitim etkinliklerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Gazimağusa ve İskele ilçelerine bağlı ortaokul ve liselerde mesleğe yeni başlayan, meslekte en fazla 3 yıl deneyimi olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 62 öğretmen ve bu öğretmenlere uygulanan bir ölçek ve 15 öğretmenle yapılan görüşmelerle sınırlandırılmıştır.

1.5 Çalışmanın Tanımları

Aday Öğretmen: Öztürk (2016)'e göre aday öğretmen, mesleğin ilk yıllarını kapsayan ve ileriki meslek yaşamını etkileyen bir uyum sürecidir. Aday öğretmen, hizmet öncesi eğitimden başarılı olup göreve başlamış olan ve hizmet içi eğitimi kapsayan bir süreçtir (Gökçe, 2013b). Xu (2013), meslekte en fazla üç yıl deneyimi olan öğretmeni aday öğretmen olarak kabul eder.

Hizmetiçi Eğitim: Bireylere daha mutlu, başarılı olabilmelerine imkan veren bilgi, beceri ve tutum kazandıran yaşam boyu eğitimidir (Gültekin ve Çubukçu, 2008).

Öz Yeterlik: Bireylerin, herhangi bir durum karşısında belirlenen davranışı gösterebilmeleri için kendilerine olan inancıdır (Bıkmaz, 2002).

Öğretmen Öz Yeterliği: Öğretmenin, öğrencilerin hedeflenen davranışları öğrenebilmesi için önündeki engelleri aşabileceklerine dair kendine olan inancıdır (Tabancalı ve Çelik, 2013).

Yeterlik: Bireyin bir performansı gerçekleştirebilmesi için, kendisinde bulunması gereken bilgi ve becerileri kapsar (Sönmez, 2007).

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, çalışma ile ilgili kuramsal alt yapıya ve öz yeterlikle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 Öğretmenlik Mesleği

Tarihsel sürece bakıldığında, birçok mesleğin günümüze kadar varlığını sürdürürken, birçoğunun yok olduğunu; ancak, öğretmenlik mesleğinin günümüze kadar gelen mesleklerden biri olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlik mesleğinin var olmaya devam etmesi öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulamaktadır. Toplumda bütün meslekler önemli olmakla birlikte, öğretmenlik mesleğini yürüten fertler, yani öğretmenler, toplumun eğitim ihtiyacını karşıladıklarından önem arz etmektedir (Ayas, 2009).

Öğretmenlik mesleği, gelecek nesillerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bireylerin yetiştirilmesini sağlayan kutsal bir meslektir (Küçükahmet, Değirmencioğlu, Er, Öksüzoğlu, Özdemir ve Korkmaz, 2000). Bu meslekte en önemli rolü oynayan kişiler ise, devlette ya da özel eğitim kurumlarında bulunan çeşitli yaş gruplarındaki bireylere rehberlik ve yön veren (Türkoğlu, 2005), çeşitli yöntem ve teknikleri uygulayarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştiren ve bunun yanında öğrencilere iyi örnek olan, aynı zamanda onlara güzel ahlakı ve erdemi öğreten öğretmenlerdir (Çelikkaya, 2010).

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005)'ye göre öğretmenlik, insan ilişkileri yönünden diğer tüm mesleklerden ayrı olarak daha büyük kesimlerle etkileşim ve iletişim gerektiren bir meslek olup, yalnızca okul çatısı altında gerçekleşmemekte, okul sınırları dışında da veliler ve toplum ile etkileşim içerisinde olan bir meslektir.

Toplumların kalkınması için önemli olan nitelikli insan gücünün yetişmesinde rehberlik eden meslek elemanlarının başında öğretmenlik mesleği gelmektedir (Coşkun, 2000). Öğretmenlik mesleği uzmanlık gerektiren bir meslek olması nedeni ile; öğretmenlerin, öğretmen yetiştirme kurumlarında alanlarına ilişkin bilgi, içinde buldukları çevre ve toplumun gelişmelerinden haberdar olacak şekilde genel kültür ve alanlarındaki bilgileri nasıl öğreteceklerine dair meslek bilgisi açılarından yetiştirilmesiyle mümkündür (Küçükahmet, Değirmencioğlu, Er, Öksüzoğlu, Özdemir ve Korkmaz, 2000).

Öğretme-öğrenme sürecinde büyük bir rol oynayan öğretmenin donanımlı olması, gelecek nesillere gerekli nitelikleri kazandırmada önem arz etmektedir (Kösterelioğlu ve Akın-Kösterelioğlu, 2008). Fakat, istenilen nitelikte öğretmenlerin yetişmesi için hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında bir takım standartların göz önünde bulundurulması ve öğretmen yeterliğinin sağlanması gerekmektedir (Seferoğlu, 2004).

Eğitimin niteliği ile öğretmen sorunları arasında paralel bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Öğretmenin yaşadığı sorunlar öğretmenin mesleğindeki başarısını ve de eğitimin niteliğini etkilemektedir (Demir ve Arı, 2013; Uygun, 2012). Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeye dayanır (Aydın, 2009). Günümüzde öğretmenlerin hizmet öncesinde almış olduğu uygulama derslerine yeteri kadar önem verilmeden ve sorumluluk almadan yetiştirilmesi, öğretmenin

nitelikli olarak yetiştirilmemesi demektir (Akdemir, 2013). Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine itina gösterilmemesi, öğretmenlik mesleğinin herkes tarafından yapılabileceğini göstermiş olup, mesleğe karşı prestij ve saygınlığın düşmesine sebep olmuştur (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Gelecekte mutlu toplumların oluşmasının temel taşı, öğretmenlerin görevlerini iyi şekilde yapmalarından geçer. Bunun için, öğretmenlerin mesleğine karşı güdülenmesi ve sorunlarına çözüm bulunması gerekmektedir (Sağlam ve Sağlam, 2005).

2.2 Aday Öğretmen

Öğretmenler için adaylık dönemi mesleki açıdan kritik bir önem taşımakta ve mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler; meslekteki etkililiklerini, kariyerlerini, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkilemektedir. Bu nedenle, bu adaylık süreci içerisinde öğretmenlere sağlanacak destek ülkedeki eğitim sistemi açısından büyük öneme sahiptir (Gergin, 2010).

Yasa karaları gereği olarak, devlette çalışmak üzere, devlete ilk defa atanan memura aday memur denir (Özden ve Turan, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı kurumlarda ataması yapılan ve mesleğe yeni başlayan öğretmen 'aday öğretmen' diye adlandırılır (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011). Öztürk (2016)'e göre aday öğretmenlik dönemi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarını kapsamaktadır ve bu süreç aday öğretmenlerin ileriki meslek yaşamlarını belirleyen önemli bir dönemini oluşturmaktadır. Adaylık dönemi, öğretmenlerin mesleğe uyum sürecine etki eder. Nitelikli öğretmen eğitim kalitesini artırdığı için adaylık döneminde öğretmenlere meslekte başarılı olmaları için gereken destek verilmelidir (Gökçe, 2013a). Aynı

zamanda adaylık dönemi öğretmenin içinde bulunduğu örgütte sosyalleşmesi ve alışması için de önemlidir (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011).

Öğretmenler, aday öğretmenlik sürecinde mesleğe ayak uydurabilmeleri ve de yeterli tecrübeyle sahip olabilmeleri için, yol gösterici bir kişiye ihtiyaç duymaktadır. Hizmet öncesi eğitimde aday öğretmenlerin almış oldukları teorik bilgiler iyi olsa bile, bu bilgiler uygulamada çok farklılık gösterebilmektedir. Bu sebepten, tecrübeli öğretmenler aday öğretmenlere ışık tutmalıdır (Tunçbilek ve Tünay, 2017). Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri ve öğretmenlik mesleği açısından gelişebilmeleri için okul yöneticilerinin rehberliği çok önemlidir (Ekinci, 2010). Aynı zamanda; okul yöneticileri de aday öğretmenlerin sosyalleşmesini sağlamak için öğretmenlere yol göstermeli ve aday öğretmenlere çevre, okulun kültürü ve değerleri hakkında bilgi vererek onları mesleğe adapte etmelidir (Garip, 2009).

2.3 Etkili Öğretmen Tanımı ve Nitelikleri

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı ve küreselleşen dünya; problem çözen, yeniliğe ayak uyduran, bilgiyi araştıran ve sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, teknolojiyi benimseyen ve kullanan, düşüncelerini etkili olarak ifade eden bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir (Şen ve Erişen, 2002). Eğitim sisteminin amacı bireyi içinde bulunduğu çağa uygun bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bunun gerçekleşmesinde eğitim sistemi yanında, nitelikli öğretmenlerin büyük payı vardır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Nitelikli insan gücünün yetişmesinde ve toplumun kalkınmasında öğretmenin sahip olduğu nitelikler önemli rol oynamaktadır (Şahin, 2011). Etkili bir eğitim, yani öğretme-öğrenme sürecinde önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi öğretmenin etkililiğiyle mümkündür. Bu süreç içerisinde, amaçların

gerçekleşmesi öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleri, öğrencilerine örnek teşkil etmesi, konu alan bilgisine sahip olması, sınıfı yönetme, öğrencilere rehberlik etme ve iletişim konusunda etkililik göstermesi ile doğrudan ilişkilidir (Ocak, 2009).

Etkili öğretmenin çeşitli tanımları yapılmıştır. Erden (2011)'e göre etkili öğretmen uygulanmakta olan eğitim programlarının amaçları doğrultusunda öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk eden öğretmendir. Etkili öğretmen, öğrencilerin öğrenmesi için öğrencileri derse güdüleyen, öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak, sınıfta öğrenme yaşantıları gerçekleştiren, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindiklerini bilen kişidir. Aynı zamanda, etkili öğretmen eğitim sisteminin işleyişini bilen ve kendini mesleki ve kişisel bakımdan yenileyen kişi olarak da tanımlanabilir (Dirican, 2014). Etkili öğretmen konu alan bilgisine sahip olma yanında, öğrencilerini tanır ve sınıftaki öğrencilerinin her birinin farklı özelliklerinin ve yaşantılarının olduğunu bilerek, öğrenme yaşantılarını planlar ve uygular (Sayan, 2010).

Etkili öğretmenin hem öğrencilerine hem de meslektaşlarına karşı sorumlulukları vardır. Öğrencilerinin yalnız bilişsel yönden değil duyuşsal yönden de gelişmelerini sağlar. Öğrencilerinin duyuşsal, bilişsel ve devinimsel özelliklerini öğrenip, ona göre uygun yaşantılar düzenler (Can, 2004). Etkili öğretmen aynı zamanda mesleki açıdan uygun olmayan davranışlarını benimsemeyip, mesleki olarak doğru davranışları yaşama geçirmeyi hedefler (Dilekmen, 2008).

Erden (2011)'e göre, etkili öğretmen kavramı kişiden kişiye değişmektedir. Öğrencilere göre güler yüzlü olan ve bol not veren sevecen öğretmenler, hedefleri kazandırmada yetersiz olabilmekte, fakat etkili öğretmen olarak nitelendirilebilmektedirler. Aynı şekilde, velilere göre, iyi iletişim kuran öğretmenler

etkili öğretmen olabilmektedir. Etkili öğretmenin, eğitim ve öğretimi iyi bir şekilde yönetebilmesi için gereken becerilere sahip olması yanında, insan sevgisi taşıması, adalet ve dürüstlük gibi özelliklere de sahip olması gerekir (Özkan ve Arslantaş, 2013). Oktay (2009)'a göre, etkili öğretmen öğrenciye okulu sevdirmeye yanında, öğrencinin başarısı üzerinde de önemli bir etki bırakmaktadır. Erden (2012)'e göre ise, öğretmen mesleğini icra ederken, mesleğin görev ve sorumluluğunu yerine getirecek kişisel ve mesleki niteliklere sahip olmalıdır.

2.3.1 Kişisel Nitelikler

Erden (2011)'e göre, eğitim-öğretim sürecinde, bir sınıf içerisinde, birbirinden farklı özellikleri, yaşantıları, ön bilgileri ve değerleri olan öğrenciler bulunur. Bu noktada öğretilerde bulunan birtakım kişisel nitelikler, öğrenciler arasında oluşan bu farklılığa eğitim verebilmesi için gerekmektedir. Öğretmenin kişisel nitelikleri, öğrenciler üzerinde önemli etkiler yaratır. Olumlu kişilik özelliklerine sahip olan öğretmenler, öğrenciler üzerinde dersi sevme ve okulu sevme gibi etkiler yaratırken, olumsuz niteliklere sahip olan öğretmenler öğrencilerin dersi sevmeme ya da okulu sevmeme gibi etkilere neden olabilmektedir.

Literatüre bakıldığında (Çeliktan, Şanal ve Yeni, 2005; Erden, 2011) öğretmenlerde varılması istenilen kişisel nitelikler ile ilgili araştırmalar gerçekleştirilmiştir ve bu çalışmalarda öğretmenlerin farklı kişilik özellikleri ele alınmıştır. Akbulut (2006)'a göre, öğrencilerine arkadaşça davranan, onları önemseyen, ilgilerini dikkate alan, öğrencilerine karşı sabırlı olan, hoşgörülü davranan öğretmen olumlu kişisel niteliklere sahiptir. Öğretmenin öğrencilere değer vermesi, onlara karşı güler yüzlü ve anlayışlı olması ve öğrencilere değer vererek onların başarılarını artırma yönünde

hedefler belirlemesi öğretmenlerin mesleğinde başarısının artmasını sağlar (Oktaç, 2009).

Erden (2011)'e göre, tüm eğitimciler tarafından kabul edilen öğretmenlerin kişisel özellikler şunlardır:

- **Hoşgörülü ve Sabırlı Olma:** Öğretmenin öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak gösterdikleri olumsuz davranışlar karşısında hoşgörülü ve sabırlı olması gereklidir. Hoşgörü ve sabır demokratik öğrenme ortamı için gereklidir. Öğretmen sahip olduğu hoşgörü ile öğrencilere örnek olmalıdır (Erden, 2011).
- **Açık Fikirli, Esnek ve Uyarlayıcı Olma:** Öğretmenin toplumdaki değişim ve teknolojiye ayak uydurabilmesi ve kendisini aynı zamanda öğrencilerini geliştirebilmesi için açık fikirli ve esnek olması gerekir (Erden, 2011).
- **Sevecen, Anlayışlı ve Espirili Olma:** Öğrenciler eğitim yaşantılarının çoğunu öğretmenleriyle birlikte gerçekleştirmektedir. Öğretmenin sevecen ve anlayışlı tavrı öğrencilerin olumlu kişilik özelliklerinin gerçekleşmesinde büyük etkiye sahiptir. Öğretmenin sevecen, anlayışlı ve espirili tavrı öğrencinin okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar (Erden, 2011).
- **Yüksek Başarı Beklentisi:** Öğretmenin öğrenciden beklediği başarı ile öğrenci başarısı ilişkilidir. Öğretmen, öğrenciyi başarılı olacağına inandırırsa öğrenci başarılı davranış sergiler (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).
- **Cesaretlendirici ve Destekleyici Olma:** Öğretmen, öğrencinin yeteneklerine güven duyarak onu cesaretlendirmeli ve desteklemelidir. Olumlu davranışları

desteklenen öğrenci kendine güven duyar ve kendi kendine öğrenmeyi öğrenir (Erden, 2011).

2.3.2 Mesleki Nitelikler

Erden (1998)'e göre, öğretmen öğretmeyi sağlayan kişidir. Eğitim-öğretim görevlerinin yerine getirilmesinde öğretmenin yalnızca alan bilgisi konusuna hakim olması yeterli değildir. Nitelikli bir eğitim için öğretmen, konusunu diğer alanlar ile ilişkilendirmeli, öğrencilerin konuyu en iyi anlayabileceği şekilde öğretmeli, toplumdaki gelişmelerden haberdar olup öğrencilerini bu değişim ve gelişmelerden haberdar etmelidir. Bu nedenden ötürü, öğretmenlerin alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi niteliklerine sahip olmaları gereklidir (Saylan, 2007).

- **Alan Bilgisi:** Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim kurumlarında, branşlarına göre yetiştirilmesi öğretmenlerin alan bilgisini kapsar. Öğretmenin, hizmet öncesi eğitimden mezun olduktan sonra, alanıyla ilgili bilimsel gelişmeleri araştırıp öğrencilere aktarması gerekmektedir. Aksi takdirde, alan bilgisi bakımından eksik olan öğretmen mesleğinin işlevini yerine getiremez (Türkoğlu, 2005).
- **Genel Kültür:** Öğretmen alan bilgisi yanında, içinde yaşadığı bölgenin ve toplumun değerlerini bilerek öğrencilere bu değerleri öğretmek için genel kültür bilgisine sahip olmalıdır. Aynı zamanda; öğretmenin gazete, radyo ve televizyonda yayımlanan haberleri takip ederek, gündemden haberdar olması ve öğrencilerden bu konular hakkında gelebilecek soruları yanıtlayabilecek bilgiye sahip olması gerekmektedir (Erden, 2011).

- **Meslek Bilgisi:** Öğretmen, alanındaki konuları öğrencilere aktarabilme ve öğretebilme becerilerine sahip olmalıdır. Bu beceriler hizmet öncesi eğitim kurumlarında uygulama dersleri ile öğretmenlere kazandırılmaktadır (Erden, 2011). Meslek bilgisi, öğretmenin sahip olduğu alanı öğrencilerine nasıl öğreteceğini bilme becerisini içerir (Türkoğlu, 2005). Meslek bilgisi, pedagojik formasyon olarak da anılmakla birlikte, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme ve rehberlik gibi dersleri kapsamaktadır (Karip, 2007).

2.4 Öğretmen Yeterliği

Yeterlik, kavram olarak bireylere verilen bir işi veya görevi istenilen bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken nitelikler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2004).

Öğretmenler gelecek nesillerin yetişmesine rehberlik ettiği için, mesleki açıdan yeterliklerinin sağlanması gerekmektedir (Ekinci, 2010). Öğretmen yeterliği, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve donanımları kapsamaktadır (Benzer, 2011). Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde öğretmen önemli bir rol oynadığından dolayı, hizmet öncesi dönemde mesleğinin gerekliliklerini icra edebilecek donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin gelişmeye açık, kendini yenileyen, kültür sahibi ve yeterli mesleki bilgiyle donanımlı yetişmeleri istenmektedir (Erişen ve Çeliköz, 2003).

Öğretmenler mesleki yeterliklerini öğretmen yetiştirme programlarından kazanmaktadır (Titrek, 2004). Kaliteli öğretmen yetiştirmek öğretmenin mesleki anlamda donanımlı gelişmesini sağlamakla mümkündür (Dirican, 2014). Bu açıdan,

öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması, yani öğretmen mesleği genel yeterlikleri bakımından donanımlı olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri aşağıda belirtildiği gibi altı ana yeterlik alanından oluşmaktadır. Bunlar;

1. Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim,
2. Öğrenciyi tanıma,
3. Öğrenme ve öğretme süreci,
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
5. Okul, aile ve toplum ilişkileri,
6. Program ve içerik bilgisi

olmak üzere, Avrupa Birliği ülkelerindeki standartlara uyum gösterecek şekilde belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; öğretmen yetiştirme programlarına yönelik olarak, öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında alacağı dersleri ve içerikleri belirlemede, kullanılacak olan materyallerin planlanmasında, okul ile fakülte işbirliğinin uyumlu bir şekilde sürdürülmesini sağlamada ve öğretmenlerin yetiştirilmesinin planlanmasında yol göstericidir. Bu bağlamda fakülteler, öğretmenlik mesleğinin göstergesi olan bilgi, beceri, tutum ve yeterlikleri kazandırarak, öğretim sürecinde yer alan öğretmenlerin yetkinliklerinin artırılmasını sağlayacaktır (MEB, 2017).

Günümüz öğretmenin mesleki açıdan donanımlı bir şekilde yetiştirilmesi öğretmen yetiştirme programının önemini artırmaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle gerçekleştirilmektedir. Hizmet öncesi eğitimde öğretmenlere; konu alanı, genel kültür ve meslek bilgisi gibi öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanları kazandırılır. Hizmet içi eğitimde ise, öğretmenler

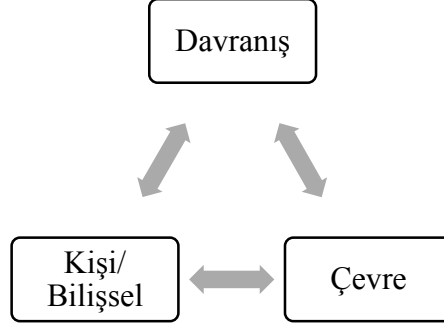
branşlarına yönelik değişen ve gelişen güncel mesleki konuları kazanırlar (Titrek, 2004). Fakat, öğretmenin sadece alan bilgisine sahip olması eğitimin eksiksiz yürütüldüğü anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda, öğretmenin mesleki inançlarının da artırılması gerekmektedir (Çiltaş ve Akıllı, 2011). Sonuç olarak öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri öğretmenlerin sahip olduğu ve geliştirilmesi gereken yeterliklerini belirlemede, öğretmen yetiştirme programı olan hizmet öncesi eğitim programlarının düzenlenmesinde ayrıca öğretmenlerin adaylık ve mesleğe kabul koşullarını belirlenmesinde referans görevi taşımaktadır (MEB, 2017).

2.5 Öz Yeterlik Kavramı

İnançlar, insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Birey, bir eylemi gerçekleştirebileceğine dair inanca sahipse, o eylemi davranışa dönüştürür (Benzer, 2011). Tanım olarak öz yeterlik, bireyin fiziksel veya psikolojik gibi kişilik özelliklerinden ziyade, bir eylemi gerçekleştirebileceğine dair yeteneklerine olan inancına dayanır (Zimmerman, 2000).

Öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda başarılı ve verimli hissetmelerini etkileyen en önemli faktörlerden birisi öz yeterliktir (Aydın, Ömür ve Argon, 2014). Öz yeterlik ya da diğer bir adıyla kendini yetkin görme Bandura tarafından ortaya atılmış Sosyal Bilişsel Kuramı'na dayanmaktadır (Arseven, 2016).

Bandura'ya göre, Sosyal Bilişsel Kuram (Bknz. Şekil 2.1), davranış, kişi/bilişsel ve çevre faktörlerinin birbirlerini karşılıklı etkilemesine dayanmaktadır (Santrock, 2011).



Şekil 2.1: Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı (Santrock, 2011)

Bu kuram, bu üç faktörün birbirleri arasında olan karşılıklı etkileşimin öğrenmeyi etkilediğini vurgulamaktadır. Bandura modelinin bir lise öğrencisinin başarısını nasıl etkilediğini göstermek istersek, modelde;

- 1. Biliş Davranışı Etkiler:** Burada öğrenci, problemlerin nasıl çözüleceği hakkında mantıklı ve derin çözümler üreterek, bilişsel stratejilerini geliştirir.
- 2. Davranış Bilişi Etkiler:** Öğrenci çalışarak iyi notlar almış oldu. Öğrencinin iyi not alması, onun yetenekleri ve kendisine güven duyması gibi olumlu beklentilere sebep olmuştur.
- 3. Çevre Davranışı Etkiler:** Okul öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak bir çalışma programı geliştirmiştir. Bu program öğrencilerin başarısını geliştirmiştir.
- 4. Davranış Ortamı Etkiler:** Çalışma programı, sınıftaki öğrencilerin başarı davranışlarını geliştirmelerine sebep oldu. Böylece, çalışma programının genişletilerek tüm öğrencilere uygulanması sağlandı.
- 5. Biliş Ortamı Etkiler:** Okul müdürü ve öğretmenlerin beklentileri, çalışma programının gerçekleşmesini mümkün kıldı.

6. Çevre Bilişi Etkiler: Okul öğrencilerin çalışma becerilerini geliştirmek için kitap ve materyallerden yararlanmaları için bir kaynak merkezi kurar. Bu kaynak merkezi, öğrencilerine çalışma becerilerini geliştirmede akademik olanak sağlar.

Yapılan literatür taraması sonucu farklı araştırmacıların öz yeterlik kavramını farklı şekilde tanımladığını görmekteyiz.

Bandura'ya göre öz yeterlik, bireyin bir duruma hakim olması ve olumlu sonuç ortaya koyması inancıdır (Santrock, 2011).

Arseven (2016) öz yeterliği bireyin verilen bir görevi gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğine dair inancı olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik kişilerin kendileri için hedef belirlemelerini ve belirledikleri hedefleri gerçekleştirirken önüne çıkan zorluklara karşı ne ölçüde dayanıklı olduklarını ifade eder (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

Güvenç (2010)'e göre, öz yeterlik bireylerin belirlenen bir amacı gerçekleştirmek için, eylemi yerine getirmesine ilişkin yeteneklerine olan kişisel inancıdır.

Öz yeterlik belirli bir alana yönelik inancı kapsamaktadır. Örneğin, bir öğrencinin matematik dersinin farklı konu alanlarına ilişkin öz yeterlikleri farklı olabilir. Öğrencinin toplama işlemi yapma konusundaki öz yeterlik inancı çarpma işlemi yapma konusundaki inancına göre daha fazla olabilir. Bu inançlar, kişinin davranışına yansıtılarak verilen bir eylemi gerçekleştirmelerinde ya da gerçekleştirilmemelerinde rol oynar (Kotoman, 2008).

Öz yeterlik kişinin, yetenekli olmasına değil, kendine olan inancını ifade eder. Yani öz yeterlik, bir eylemin gerçekleşmesi için planlanmasını, eylemi gerçekleştirmek için bireyin yetilerinin farkında olmasını, örgütlenmesini ve görevden elde edilen sonuçların karşılığında oluşan güdülenme düzeyini içermektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Öz yeterlik, bireyin yapabileceği eylemin farkında olmasını, yapamayacağı eylemin karşısında da gösterebileceği uğraşı kendisinde aramasıdır (Batar ve Aydın, 2014).

Öz yeterlik ayrıca, bireyin herhangi bir güç durumla karşılaştığında, bu durumun üstesinden gelebilmek için sergileyebileceği çaba ve performansı belirler. Güçlük ile karşılaşan bireyin yeteneklerine dair inancı yoksa, güçlük durumunu kabul ederek pes edebilir. Diğer taraftan, inancı tam olan birey daha çok çaba göstererek sorunları çözebilir (Bıkmaz, 2002). Aşkar ve Umay (2001)'a göre bireylerin yeterlik inançlarının yüksek olması, güçlük ve olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca pes etmediklerini sorunların üstesinden gelmek için çaba harcadıklarını ve sorunu çözmek için kaçmadıklarını belirtmiştir.

Ayrıca, öz yeterlik inancı, bireyin doğru karar almasını, kendisini geliştirmesini, zorluk karşısında mukavemet göstermesini, yaşam kalitesini artırmasını ve bunlar gibi olumlu neticeler elde etmesini sağlayan bir faktördür (Nakip, 2015). Epçaçan ve Demirel (2011)'e göre öz yeterlik bireyin bilişsel, duyuşsal ve duygusal gelişimlerini etkileyen inançlarını oluşturmada güdüleyici bir faktördür. Aynı zamanda öz yeterlik inancı, bireyin motivasyonu üzerinde de önemli bir etkiye sahip olup (Erol ve Avcı-Temizer, 2016) bireyin eylemleri gerçekleştirmesinde önemli rol oynamaktadır. Öz yeterlik inancının artması bireyde azim ve üst düzey performans oluşturmasını da etkilemektedir (Kurt, 2012).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak, öz yeterlik kişinin bir performansı gösterebilmek için yeteneklerinin farkında olması ve sahip olduğu yetenekler ile göstermesi gereken performansı yapabileceğine ilişkin inancını ifade eder. Kişi, göstermesi gereken performansı başarılı bir şekilde gerçekleştirebilirse, kendisine olan güveni artar ve daha zor görevlerin de üstesinden gelebileceğine inanır; bunun aksine, gösterdiği performans başarısız ise, çekimser kalarak yeni bir görevi gerçekleştirmek istemez.

2.6 Öğretmen Öz Yeterlik İnancı

Çağa ayak uydurabilecek bireylerin yetişmesinden sorumlu olan öğretmenin gerekli bilgi ve becerileri kazanması ve yenilikleri takip etmesinde öz yeterlik inancı önemli rol oynamaktadır (Koç, 2013). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, mesleki yeterliklere sahip olması; onların kaliteli eğitim almalarına ve mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine ilişkin inançları ile ilişkilidir. Öz yeterlik, bu inançlar arasında en önemlisidir (Kahyaoğlu, 2011). Okullarda öğretim faaliyetleriyle önceden belirlenen hedeflerin öğrencilere kazandırılması sürecinde, öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebepten dolayı, öğretmenin olumlu bir öğrenme ortamı gerçekleştirmesi için, kendisinde olan mesleki öz yeterlik inancının yüksek olması gerekir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Yokuş, 2014) ve öğretmenin yeterlik inancı sınıf içindeki uygulamalarını ve öğrenme ve öğretmelerini önemli ölçüde etkilemektedir (Kahyaoğlu, 2011).

Öğretmenlerin nitelikli öğretim yapabilmeleri ve öğretim sırasında karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmelerinde sahip oldukları yetenek ve beceriler önemli rol oynar (Özdemir, 2008). Öğretmenlerin sahip oldukları genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik bilgi ve beceriler ile öz yeterlik arasında ilişki mevcuttur (Yeşilyurt, 2013). Yani, öğretmenin sadece meslek bilgisine sahip olması, mesleğini icra etmede yeterli

değildir. Bunun yanında öğretmenin, mesleğini icra edebilmede kendine olan inancı da önemlidir (Güneş, İnce ve Kırbaşlar, 2015). Bu bakımdan, kendini mesleki açıdan donanımlı ve yeterli bulmayan öğretmenlerin mesleki açıdan başarıya ulaşmaları zor olabilir (Aydın, Ömür ve Argon, 2014).

Nitelikli bir eğitimin gerçekleştirebilmesi için öğretmenin, öğrencilerin başarısını artıracak öğretme yeterliği bakımından kendisine inancı olması gerekir. Bu inançlara sahip olan öğretmen, yeni öğretim strateji ve teknikleri kullanarak, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstüne alır (Kurbanoglu, 2004). Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik inançları, öğrencilerinin başarıları ve motivasyonları üzerinde; ayrıca, sorun çözme ve etkili bir şekilde plan gerçekleştirmede etkili olduğu söylenebilir (Özdemir, 2008).

Özetle, öğretmen öz yeterliği eğitim sürecinde planlanan hedeflerin amacına ulaşabilmesi için, öğrencilerin önüne çıkabilecek engelleri aşabileceklerine dair, öğretmenin kendine olan güvenidir (Tabancalı ve Çelik, 2013). Aynı zamanda öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarının belirleyicisi öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik algıları ile ilişkilidir (Kiremit, 2016).

2.6.1 Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Öğretmen

Öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler farklı niteliklere sahip olup, öğretme-öğrenme sürecini farklı yönetmektedirler.

Öğretmenin öz yeterliği yetiştireceği bireylerin akademik başarısını ve kişisel gelişimini etkilemektedir. Kendine inanan öğretmen yeni bir durumla karşılaştığında pes etmeden, mücadeleci bir şekilde görevini sonuna kadar devam ettirmektedir (Kılıçoğlu, Karakuş ve Demir, 2011).

Başarılı olma; öğretmenin, sahip olduğu kişisel liyakat duygusunun yüksek olmasına bağlıdır. Örneğin, kişisel liyakat duygusu yüksek olan bir öğretmenin, mesleği ile ilgili herhangi bir konuda sorun yaşaması ve bu sorunu çözmek için pes etmeyip bu konuda çaba harcaması güçlü öz yeterlik duygusuna sahip olduğunu göstermektedir (Demir, 2011).

Öğretmenin öz yeterlik inancının yüksek olması mesleğinde etkili olup başarı elde etmesine, karşısına çıkan problemlerin üstesinden gelebilmesine, güçlü yanlarının farkında olmasına ve de başarılı olmak için emek ve azim göstermesine olanak sağlar. Eğer, öğretmenin bilgi ve beceri düzeyi düşük fakat öz yeterlik inancı tam ise öğretmen sahip olduğu bilgi birikimini daha iyi kullanarak başarıya ulaşabilir (Kaçar ve Beycioğlu, 2017). Buluç ve Demir (2015)'e göre, öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmen, kendi başarısına ve öğrencinin performansına olumlu etki etmektedir.

Yeterliklerine güvenen öğretmen ile güvenmeyen öğretmen arasında fark bulunmaktadır. Yeteneklerine güvenen öğretmen, öğrencileri çeşitli etkinliklerle öğretime teşvik de etmektedir. Ayrıca, öğrencilerde ilerleme gören öğretmenlerin öz yeterlik inançları da artar (Azar, 2010). Öz yeterlik inancının yüksek olması öğretmenin mücadeleci olma, güçlüklerle karşılaştığında pes etmeme ve sorunun üstesinden gelme gibi potansiyele sahip olduğunu gösterir (Kurbanoglu, 2004).

Bunun tam tersi durumda; kendine inancı olmayan öğretmen ise, sürekli stres, gerginlik ve kaygı içerisinde olup, eylemleri gerçekleştirebileceğine inanmaz (Kılıçoğlu, Karakuş ve Demir, 2011). Ayrıca, öz yeterlik inancı düşük olan öğretmen, öğrencilerin çalışmasını onlara olumsuz ceza uygulayarak sağlar, sınıf içerisindeki kontrolünü sert davranışlar sergileyerek yönetmeye çalışır (Telef, 2011). Bilgi ve

beceri bakımından donanımlı olan bir öğretmenin öz yeterliği düşük ise, sahip olduğu becerileri kullanamaz ve kendisini başarısızlığa iter (Kaçar, 2016) ve yaşam boyu öğrenmede çaba sarf etmeme eğilimi gösterir (Kurbanoğlu, 2004).

Kısacası, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen hedeflerine odaklanırken, engellerle baş edebilirken ve nitelikli öğretmen davranışlarına sahip olurken (Oğuz, 2012), öz yeterlik inancın düşük olan öğretmen bir vazifeyi yerine getirirken stres, gerginlik gibi olaylarla karşılaşır (Ekinci, 2013).

2.7 Öğretmen Eğitimi ve Öz Yeterlik

Ülkemizin gelişmiş ülkeler arasında yerini alması eğitime verilen önemden geçer. Bu gelişmişliğin sağlanması belirlenen hedefleri bireylere kazandırabileceğine dair mesleki inancı yüksek olan öğretmenlerin yetiştirilmesini gerektirmektedir (Kaya, Polat ve Müftüoğlu, 2014). Öğretmenlerin öz yeterlik inanç seviyelerini ve öz yeterliğini etkileyen etmenlerin belirlenmesi, konu alanı öğretimi konusunda yeterli öğretmenlerin yetiştirilmesini mümkün kılar (Yaman, Cansüngü-Koray, Altunçekiç, 2004). Öğretmenlerin yetiştirilmesi hizmet öncesi dönemden başlayıp hizmet içi eğitimle devam eden yaşam boyu bir süreçtir (Kavcar, 2002).

Öğretmen eğitim sürecinde yetiştirici konumunda olduğu için, sahip olduğu mesleki yeterlik, eğitim ve öğretimi doğrudan etkilemektedir (Tunçbilek ve Tünay, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde branşlarına uygun olarak iyi eğitim almaları ve bu alanda çalışmalarını öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getirmede önemlidir (Azar, 2011).

Öğretmenlerin alan bilgisi bakımından donanımlı olmaları, öğrencilerle iletişimi iyi kurabilmeleri ve sınıf yönetimi bakımından yeterli olmalarında hizmet öncesi

dönemde almış oldukları uygulama dersi ve hizmet içi programlarının önemli bir etkisi vardır (Gökulu, 2017). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki yeterlikler, günümüz şartlarında değişime ve gelişime uğraması nedeniyle öğretmenlerin hizmet öncesi dönemlerde edinmiş oldukları bilgiler yetersiz kalabilmektedir. Bu bakımdan, öğretmenin kendini yenileyememesi ve geliştirememesi, mesleki yeterlik açısından sıkıntı çekmesine neden olur (Yayla ve Sayın, 2006). Öğretmenlerin, alanlarına ilişkin güncel gelişmeleri takip etmeleri yeni yaklaşımlara uyum sağlamaları hizmet içi eğitim programları ile sağlanır (İşlek, 2017). Bu bakımdan, Yıldırım (2015)'a göre, hayat boyu öğrenme öğretmenlerin bilgilerini, becerilerini, yeterliklerini geliştirebilmelerini, daha çok nitelik kazanabilmelerini, ayrıca öğrencilerine iyi rol model olabilmelerini sağlar. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin hizmet öncesindeki bilgi, beceri gibi yetersizliklerini tamamlamalarına olanak sağlamaktadır (Gültekin ve Çubukçu, 2008).

Bu nedenle, mesleklerinde başarılı deneyimler gerçekleştiren öğretmenler beceri ve yeteneklerine daha fazla inanırlar ve kendilerini geliştirmek için arayış içinde bulunarak daha çok çaba sarf ederler (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin öz yeterlik inancı bakımından, etkili öğrenme ortamları oluşturabilmeleri, sahip oldukları mesleki becerilerine olan inançlarına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği görevleri yerine getirmelerinde, almış oldukları eğitim kadar, meslekteki görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine dair inançları da önemli rol oynamaktadır (Ay, 2007).

Kısacası, öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarına etkili staj ile tecrübe kazandırarak öğretmenlik mesleğine karşı öz yeterlik inançlarının şekillenmesinde zemin oluşturmaktadır (Bümen ve Ercan-Özaydın, 2013).

2.8 İlgili Araştırmalar

Bu kısımda, Türkiye, KKTC ve yurt dışında öğretmen öz yeterliklerine ilişkin yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004) meslekte yeni olan sınıf öğretmenlerinin görevde karşılaşmış oldukları zorlukları belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiş ve veriler anket kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin sınıf ortamı; derse hazırlıklı gelme; okul, aile ve evre ilişkilerine ilişkin ve resmi işlerin yürütülmesi gibi mesleğini icra etme; ve mesleğe adapte olma konularında çeşitli zorluklarla karşılaştıkları görölmüştür.

Alakuş (2005), “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyiminin Kazandırdığı Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algıları” adlı nicel çalışmasını farklı üniversitelerde, Eğitim Faköitesi Güzel Sanatlar Eğitimi programında öğrenim gören 276 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi’nde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersinin, farklı okul türlerinde gerçekleştirilen uygulama derslerine göre daha iyi uygulanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdemir (2007) alışmasında göreve yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaşmış olduğu sorunları incelemiştir. Çalışma, 1-3 yıl mesleki deneyime sahip 30 ilköğretim fen bilgisi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler mülakat ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın neticesinde, öğretmenlerin hizmet öncesi almış oldukları uygulama derslerinin kendilerini gerçek ortama hazırlayamadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, kendilerine rehberlik edecek deneyimli

öğretmen ve yöneticilere ihtiyaç duymalarına rağmen, deneyimli öğretmen ve yöneticilerden rehberlik desteği alamadıklarını ifade etmişlerdir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) çalışmalarında ilköğretim programlarında öğrenim görmekte olan aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının meslekte kendilerini yeterli görmelerinde çeşitli değişkenlerin etkisinin olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma, ilköğretim matematik, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 330 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliklerinin Değerlendirilmesi Ölçeği” kullanılarak elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyet, okudukları sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre değişmediği, fakat okudukları bölüme ve öğrenim türüne göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aksu (2008) çeşitli branşlardaki öğretmen adaylarının cinsiyet, liseden mezun oldukları alan ve anabilim dalları gibi değişkenler açısından matematik öğretimine yönelik öz yeterliklerini incelemiştir. Karma araştırma yöntemine göre desenlenen çalışmada; örnekleme sınıf, okul öncesi ve fen bilgisi bölümlerinde okuyan toplamda 232 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada veriler görüşme soruları ve “Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ile cinsiyet, mezun oldukları lise alanı ve öğrenim gördükleri alan değişkenleri arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı elde edilmiştir. Son olarak, görüşme sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik ve matematik dersini veren öğretim elemanına ilişkin olumlu görüşleri ortaya çıkmıştır.

Özer ve Gelen (2008), “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarını nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirmiştir. Araştırma, Hatay ilinde farklı branşlarda görev yapmakta olan 242 öğretmen ile eğitim fakültesinde okumakta olan 160 öğretmen adayına anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre daha çok meslek bilgisi yeterliklerine sahip olduğunu göstermiştir.

Karacaoğlu (2009) ilişkisel tarama modeliyle yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içi yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Bulgularda, öğretmenlerin sınıf içi yeterliklerinin ‘Kısmen’ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında branş değişkeni açısından anlamlı fark olmadığı, ancak mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler lehinedir.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) ortaöğretim okullarında görev alan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemine göre desenlenmiş çalışmada veriler “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışma grubu ise farklı branşlarda olan 292 ortaöğretim öğretmeninden oluşmuştur. Çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ‘Orta Düzey’ olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki kıdem, okul türü, branş, cinsiyet ve mezun oldukları program değişkenlerine göre farklılaşmadığı, ancak öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durdukoca (2010) çalışmasında sınıf öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma deseniyle yürütülen çalışma 260 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığı, öğretim türü değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci (2010) çalışmasında, aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolünü çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma nicel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri olmak üzere toplam 188 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler 38 maddeli ve üç boyutlu ölçek ile toplanmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin, aday öğretmenler için sağladığı rehberliğin yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, çalışmada ilköğretim müdürlerinin, ortaöğretim müdürlerine göre, sınıf öğretmenliği alanından mezun olan okul müdürlerinin, branş öğretmenliği alanından mezun olan müdürlere göre, ve kıdemleri daha yüksek olan müdürlerin, kıdemleri daha düşük olan müdürlere göre aday öğretmenlere daha fazla rehberlik ettiği sonucuna varıldığı görülmüştür.

Özder, Konedralı ve Sabancıgil (2010) öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algıları, akademik başarıları ve bilgisayara giriş dersi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla betimsel nitelikte bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini Atatürk Öğretmen Akademisi'nde (AÖA) okuyan 143 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algıları 18 maddeden oluşan ölçek ile toplanmış akademik başarıları ve bilgisayara giriş dersi puanlarına ise AÖA öğrenci işlerinden ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algılarının, bilgisayara giriş dersi puanlarının ve

akademik başarı puanlarının yüksek olduğu ancak bu üç değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Benzer (2011) “İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi” adlı çalışmasını nicel araştırma modeliyle gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini, Konya ilinde ilk ve ortaöğretim okullarında görevli 731 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada, veriler “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin öz yeterliklerini oldukça yüksek gördüğünü göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin medeni durum değişkeni incelendiğinde, evli olan öğretmenlerin yeterlik algılarının bekar olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeni incelendiğinde ise, bulgular yaşı küçük olan öğretmenlerin yaşı büyük olan öğretmenlere göre daha düşük yeterlik algılarına sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin bitirdikleri öğretim kademesi ile öz yeterlik algı düzeyleri arasında fark ortaya çıkmamıştır.

Özder (2011) yeni öğretmenlerin yeterlik inançları ve sınıf içindeki performanslarını tespit etmek amacıyla karma araştırma modelinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu olan ve göreve yeni başlayan 27 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada veriler “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile kapalı uçlu görüşme sorularıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda ölçekten elde edilen verilerde, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ‘Oldukça Yeterli’ olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenler sınıf yönetimi konusunda oluşan olumsuz öğrenci davranışlarını gidermede en çok sözlü uyarı verme, sınıf kuralları koyma gibi yöntemler kullandıklarını; sınıfta öğrenci katılımını sağlamada ise öğrencileri motive ettiklerini, öğretim stratejilerini

kullanmada ise sıklıkla tartışma tekniği, poster, figür gibi somut örnekler, sözel soru sorma, zenginleştirilmiş öğretim yöntemleri gibi teknikler kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Bümen ve Özaydın (2013) aday öğretmenlerin lisans hayatında ve göreve başladıkları ilk yılın sonunda öz yeterlik algılarının ve tutumlarının değişip değişmediğini belirlemek amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Çalışma grubu, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 40 öğretmen adayı içerisinde göreve başlamış olan 32 öğretmenden oluşmuştur. Çalışmada veriler ölçek ile toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin lisans dönemlerinden göreve başladıkları yıla kadar öz yeterliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2013) çalışmasında akademisyenlerin genel öz yeterlik inançlarını belirlemeyi ve bu inançlarının cinsiyet, ünvan ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemeyi hedeflemiştir. Nicel araştırma modeliyle desenlenen çalışmanın örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim fakültesindeki 80 akademisyen oluşturmuştur. “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanan verilerle akademisyenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular cinsiyet değişkeni açısından erkek akademisyenlerin kadın akademisyenlere göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu, bölüm ve ünvan değişkenleri açısından farklılık olmadığını göstermiştir.

Bulut (2014) çalışmasında çeşitli branşlardaki öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarını belirlemeyi hedeflemiştir. Tarama modelindeki çalışmanın örneklemini farklı branşlardan oluşan ve 16 ilköğretim okulunda görev yapan 308 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Öğretmen

Yeterlik Algısı Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek; davranış yönetimi, zaman yönetimi, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme ve ders dışı etkinlikleri düzenleme, öğrenme ortamlarını düzenleme, materyal hazırlama, ders planı hazırlama alt boyutlarına ayrılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığı zaman, ölçeğin alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve öğretmenlerin kendilerini 'Oldukça Yeterli' gördükleri ortaya çıkmıştır. Çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin her ikisinin de bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirdiği görülmüştür. Öğretmenlerin branşı ile ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı farka rastlanmamış olup, öğretmenlerin kendilerini 'Oldukça Yeterli' gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça kendilerini daha yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Çiğil (2014) göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların çeşitli değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma, Diyarbakır ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 351 aday öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler ölçek ile toplanmıştır. Bulgularda, aday öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ile cinsiyet, anne mesleği ve branş değişkenleri arasında farklılık olmazken; baba mesleği, okul türü, öğretmenlerin yönetim stili, ilköğretimde ve ortaöğretimde görev yapan öğretmen ve okunan kitap sayısı gibi değişkenler açısından farklılaştığı bulunmuştur.

Meristo ve Eisenschmidt (2014) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma çeşitli öğretmen profillerine sahip (anaokulu, sınıf öğretmeni, konu öğretmeni ve meslek öğretmeni) toplam 112 yeni öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “CFK Okul İklim Profili Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgularda, anaokulda çalışan öğretmenlerin öz yeterliklerinin çok amaçlı ve mesleki okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada anaokul veya ilkokulda çalışan ve 250’den az öğrencisi olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin, 500’den fazla öğrencisi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda, olumlu bir okul ikliminin, öğretmenlerin öz yeterlik inancını olumlu şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Sarı ve Altun (2015) aday öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları problemlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini 529 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Anketten elde edilen bulgular; aday öğretmenlerin okul yöneticileri, görev yaptıkları ilçe yöneticileri, meslektaşları ve öğrencileri kategorileri altında çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermiştir.

Erol ve Avcı-Temiz (2016) çalışmalarında eğitim fakültesinde farklı lisans programlarında okuyan öğrencilerin genel yeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeliyle desenlenen çalışmanın örneklemini, Ankara’da 3 farklı devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde okuyan 628 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin genel öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermemiştir. Yerleşim değişkeni açısından, şehirde ve ilçede yaşayan öğrencilerin kasaba ve köyde yaşayan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu, anne ve baba tutumu değişkeni açısından ise demokratik anne babaya sahip öğrencilerin ilgisiz ve otoriter anne babaya sahip öğrencilere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu görülmüştür. Lise eğitimi ve yaşantısını üniversite eğitimi yaşantısı için yeterli bulan öğretmenlerin öz yeterlik

algularının karasız olan ve yeterli bulmayan öğrencilere göre yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öztürk (2016) çalışmasında, aday öğretmenlerin meslekte ve mesleklerini icra ettikleri çevrede yaşadıkları sıkıntıları çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini çeşitli branşlarda olan 210 aday öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada, öğretmenlerin en çok öğretmen kimliği, iş yükü, amirlerle ilişkiler ve sınıf yönetimi boyutlarında sorunlar yaşadığı, en az ise öğrencilerle iletişim boyutunda sorun yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yaşanılan bu güçlükler öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve görev yaptıkları yer değişkenlerine göre farklılık göstermezken, aday öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim-öğretim kademesi ve öğretmenlik alanları değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülay ve Altun (2017) “Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yeterlik Algularının ve Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi” adlı çalışmalarını mesleğe yeni başlamış farklı branşlardan oluşan 14 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğu üniversiteyi bitirdikten sonra kendilerini öğretmenlik mesleğine hazır hissetmediklerini, ancak görev esnasında yeterlik algularının yükseldiğini belirtmiştir. Bulgular, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenciyi tanımaya, program ve içerik bilgisine, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin boyutlarda problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler, öğrenciyi tanımaya ilişkin olarak, en çok aileleri tam olarak tanıyamadıklarını ve öğrencilerin davranış hareketlerini kestiremediklerini belirtmiştir. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin ise, yaşadıkları sorunları programın kalabalık olmasına bağladıkları ve en çok zamanı ayarlayamama, farklı yöntem ve teknikleri kullanamama sorunlarına değinilmiştir. Ölçme

değerlendirmeye ilişkin olarak, öğretmenler en çok ürün değerlendirme yaptıklarını ve alternatif ölçme değerlendirme ölçeklerini yeteri kadar kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma sonunda, öğretmenlerin çoğu yeni öğretmenlerin belirli bir süre için, kendilerinden daha tecrübeli öğretmenlerle birlikte derse girmeleri konusunda önerilerde bulunmuştur.

Ocak, Ocak ve Kalender (2017) çalışmalarında öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemiyle yapılmış olan çalışmada araştırmanın örneklemini ortaokul ve ilkokullarda görev yapan 357 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler, “Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” ile toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin ‘Orta Düzey’ yeterlik algılarına sahip olduklarını göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğretmenlerin bireysel çabalarına ilişkin algıları ile öğretme-öğrenme algıları arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya çıkarken, bireysel çabalarına ilişkin algıları ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında ise anlamlı ilişki olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bulgular öğretmenlerin bireysel yeterlik algıları geliştikçe yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının da geliştiğini ortaya koymuştur.

Betoncu (2017) etkileşimli tahta kullanan öğretmenlerin öz yeterliklerini ve tutumlarını çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, branş, etkileşimli tahta kullanma sıklığı, hizmet süresi, okul türü) açısından incelemiştir. Tarama modeliyle desenlenmiş olan çalışmanın örneklemini KKTC’de ortaöğretim ve mesleki teknik okullarında görevli olan ve etkileşimli tahta kullanan 371 öğretmen oluşturmuştur. Veriler 3 değişik ölçek ile toplanmıştır. Bulgularda, öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanmaya ilişkili tutumlarının öğretmenlerin öz yeterliklerini etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanmaya yönelik tutumlarının yüksek olmasının, öz

yeterliklerini de yüksek düzeyde etki ettiği bulunmuştur. Öğretmenlerin tutumlarında değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanma öz yeterlik algıları ile cinsiyet, hizmet süresi, etkileşimli tahta kullanım sıklığı ve okul türü açısından anlamlı fark bulunmazken, branş değişkeni açısından fark bulunmuştur.

Sekban ve Köse (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin yenilenen ölçme değerlendirme uygulamasına karşı, yeterlik algılarını belirlemek ve çeşitli değişkenlerin bu algı üzerindeki etkisini irdelemeyi hedeflemişlerdir. Çalışma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan genel ve mesleki liselerde görev yapan 315 öğretmen üzerinde gerçekleşmiştir. Veriler “Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin yeterlik algılarının ‘Yeterli’ olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin yeterlik algılarının ölçeğin genelinde cinsiyet, hizmet içi eğitim alıp almama durumu, üniversitelerde ölçme değerlendirme dersini alma ve öğretmenlerin mezun olduğu yükseköğretim değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tabaklar (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma 205 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelindeki araştırmada, veriler 18 maddeli ve üç alt boyutlu ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulama yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Alan yazın incelenmesi Türkiye, KKTC ve yurt dışında öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde öz yeterlik ile ilgili çalışmaların yapıldığını göstermektedir. Türkiye’de öz yeterlikle ilgili çalışmaların çoğunlukla öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yapılan çalışmaların çoğu öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik olup daha çok nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. KKTC’de öz yeterlik ile ilgili bir takım çalışmalara rastlanılmıştır. Çalışmaların çoğunun ilkokul öğretmenleri üzerinde nicel araştırma deseniyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmalarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin yalnızca bir çalışmaya (Özder, 2011) rastlanmıştır. Yapılan çalışma Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada veriler ölçek ve kapalı uçlu görüşme sorularıyla toplanmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının belirlenmesi, mesleğinde daha yeterli ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için önem arz etmektedir. KKTC’ de bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olması bir araştırma boşluğu olarak görülmektedir. Dolayısıyla, karma araştırma yöntemiyle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını inceleyecen bu çalışmadan elde edilecek bulguların hem alan yazına hem de hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitim çalışmalarında daha nitelikli öğretmenler yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik, etik ilkeler ve araştırmacı rolü ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin görüşlerini inceleyen bu çalışma, paralel karma yöntem desenine göre oluşturulmuş bir durum çalışmasıdır.

Durum çalışması, araştırılan konuya uygun olarak, küçük bir yer veya küçük bir coğrafi bölgeyi veya belirli sayıda kişiyi seçip sınırlandırarak, araştırmacının spesifik bir alanda olay ve verileri ayrıntılı olarak yakından incelenmesini sağlar (Zainal, 2007). Durum çalışması, herhangi bir durumla ilişkili faktörlerin durumu nasıl etkilediği ve etkilendiği üzerine yoğunlaşır (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve araştırma konusunun doğal ortam içerisinde araştırmacının kontrolü olmadan konunun manipüle edilmeden sebepleriyle incelenmesine olanak sağlar (Leymun, Odakbaşı ve Yurdakul, 2017).

Ayrıca, durum çalışması, güncel yaşam içerisindeki bir durumu sınırlandırarak çeşitli veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Durum çalışmasında, nicel ve nitel veri toplama araçlarından

yararlanmak mümkündür. Nicel veri toplama aracı olarak kullanılan anketler özel bir durumu betimsel olarak tanımlamaya ve nitel araştırmalarda derinlemesine incelenmesine yardımcı olur (Ekiz 2003). Nitel veri toplama araçlarının kullanılması ile, incelenen durumu anlama, keşfetme, derine inme ve yorumlama sağlanır (Merriam, 2015). Bu araştırma, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en çok atandığı okulların bulunduğu ilçe (İskele) ve civarı ilçe (Gazimağusa) ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda, söz konusu öğretmenlerin öz yeterlik algılarını incelemek için durum çalışması tercih edilmiştir.

Çalışma aynı zamanda karma araştırma yöntemlerinden paralel model ile yürütülmüştür. Paralel model yönteminde veriler nicel ve nitel araştırma dizileri ile eř zamanlı olarak toplanır, elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilir ve son olarak veri tabanları birleştirilir (Creswell ve Plano-Clark, 2015). Paralel model yönteminde, bulgular nicel ve nitel veriye dayandırılır. Nicel ve nitel araştırma yaklaşımları aynı ağırlıkta önem taşıyabileceği gibi, bir diğer yaklaşım diğerinden daha baskın olabilmektedir (Mertkan, 2015).

3.2 Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Gazimağusa ve İskele ilçelerindeki tüm ortaöğretim okullarında 1-3 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Çalışma grubu mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını incelemek için amaçsal örnekleme yöntemini içerisinde yer alan ölçüt örneklemeyle oluşturulmuştur. Xu (2013) yeni öğretmeni meslekte en çok üç yıl tecrübesi olan öğretmen olarak kabul etmektedir. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına göre, bilgi bakımından zengin olayların seçilmesine ve derinlemesine araştırma yapılmasını sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve Karadeniz, 2014). Belirli ölçütleri ve belirli özellikleri sağlayan durumlarda

çalışılmak istenildiğinde bu örneklem tercih edilir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2014) göre ölçüt örnekleme bir olayı belirli bir açıdan ayrıntılı bir şekilde incelemeye olanak sağlamaktadır. Bu örneklem yönteminde, ölçüt önceden, bu ölçütü karşılayan durumların üzerine çalışılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Kamu Hizmeti Komisyonu Başkanlığı'ndaki 2015-2017 Eylül arası öğretmenlik sözlü sınav sonuçlarına bakıldığında, ağırlıklı olarak yeni öğretmenlerin İskele ilçesine bağlı okullara (Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu, Erenköy Lisesi) tayin olduğu görülmüştür (KKTC KHK, t.y.). Dolayısıyla, çalışma grubu İskele ilçesi ve konunun daha kapsamlı incelenmesi açısından civar ilçenin (Gazimağusa) de dahil edilmesiyle oluşturulmuştur. Çalışma grubunu Gazimağusa ve İskele ilçelerindeki (Bekirpaşa Lisesi, Canbulat Özgürlük Ortaokulu, Cumhuriyet Lisesi, Çanakkale Ortaokulu, Erenköy Lisesi, Gazimağusa Türk Maarif Koleji, Mehmetçik Ortaokulu, Namık Kemal Lisesi, Polatpaşa Lisesi, Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu) okullarda çeşitli branşlarda görev yapan ve meslekte en fazla üç yıl deneyimi olan Tablo 3.1'de görülen 62 öğretmen oluşturmuştur.

Tabloda görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin %12,9'u erkek, %87,1'i kadındır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin %48,4'ü evli, %51,6'sı ise bekindir.

Tablo 3.1: Çalışmaya Gönüllü Olarak Katılan Öğretmenlere Yönelik Demografik Bilgiler

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Erkek	8	12,9
	Kadın	54	87,1
Medeni Durum	Evli	30	48,4
	Bekar	32	51,6
Branş	Sosyal Bilimler	15	24,2
	Matematik ve Fen Bilimleri	17	27,4
	Yabancı Dil	21	33,9
	Sanat ve Spor	5	8,1
	Rehberlik	4	6,5
Mesleki Kıdem	0 ve1 yıl arası	18	29,0
	1ve 2 yıl arası	13	21,0
	2 ve3 yıl arası	31	50,0
Öğretim Kademesi	Lisans	43	69,4
	Lisans Üstü	19	30,6
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	38	61,3
	Fen ve Edebiyat Fakültesi	22	35,5
	Konservatuar	1	1,6
	Sosyal Bilimler Fakültesi	1	1,6

Katılımcıların branşlarının %24,2'sinin Sosyal Bilimler, %27,4'ünün Matematik ve Fen Bilimleri, %33,9'unun Yabancı Dil, %8,1'inin Sanat ve Spor ve %6,5'inin Rehberlik olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemleri 0 ile 1 yıl arası %29,0, 1 ile 2 yıl arası %21,0 ve 2 ile 3 yıl arası %50,0 arasında değişmektedir. Öğretim kademesine baktığımızda %69,4'ünün lisans %30,9'unun lisansüstü öğretim kademelerinden mezun olduğu görülmektedir. Katılımcıların %61,3'ü Eğitim Fakültesi, %35,5'i Fen ve Edebiyat Fakültesi, %1,6'sı Konservatuar ve %1,6'sı Sosyal Bilimler Fakültesi'nden mezun olmuştur.

Çalışma grubunda bulunan 15 öğretmen görüşmelere katılmaya gönüllü olmuştur. Bu öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler ise Tablo 3.2'de görülmektedir.

Tablo 3.2: Görüşmeye Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Düzyey	N	%
Cinsiyet	Kadın	14	93.3
	Erkek	1	6.7
Branş	Matematik	3	20
	Fen ve Teknoloji	1	6.7
	Kimya	1	6.7
	Teknoloji ve Tasarım	1	6.7
	Felsefe	3	20
	Fransızca	2	13.1
	İngilizce	1	6.7
	Almanca	1	6.7
	Tarih	1	6.7
	Müzik	1	6.7
	En son mezun olunan öğretim kademe	Lisans	10
Lisans Üstü		5	33.3

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, görüşmeye katılan gönüllü öğretmenlerin %93.3’ü kadın %6.7’si erkektir. Katılımcıların branşlarının %20’sinin Matematik, %6.7’sinin Fen Bilgisi, % 6.7’sinin Kimya, % 6.7’sinin Teknoloji ve Tasarım, %20’sinin Felsefe, %13.1’inin Fransızca, %6.7’sinin İngilizce, %6.7’sinin Almanca, %6.7’sinin Tarih ve %6.7’sinin Müzik olduğu görülmektedir. Öğretim kademesine baktığımızda katılımcıların % 66.7’sinin lisans ve % 33.3’ünün lisans üstü programlarından mezun olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme sorularıyla toplanmıştır.

3.3.1 Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Çalışmada, ölçek kullanılarak verilerin toplanmasının çeşitli avantajları bulunmaktadır. Öncelikle ölçek, diğer veri toplama araçlarına göre daha geniş kitlelere, farklı bölgede bulunan kişilere ulaşabilme ve daha hızlı uygulama olanağı

sunma ve geri dönüşün diğer araçlara göre daha fazla olmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Çalışmada ölçek kullanılmasının sebebi daha geniş kitlelere ulaşabilmektir. Ayrıca, ölçeğin yüz yüze uygulanmasında geri dönüş oranının daha yüksek olmasıdır. Araştırmada, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği (Bkz. Ek 1) kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan - Sınıf Yönetimi (SY), Öğrenci Katılımı (ÖK) ve Öğretim Stratejileri (ÖS) - oluşmakta ve toplam 24 madde içermektedir. Ölçeğin maddeleri ve boyutları Tablo 3.3'de verilmiştir. Her bir alt boyut 8 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 3.3: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Madde Dağılımları

Boyut	Maddeler
Öğrenci Katılımına Yönelik (ÖK)	1, 2, 4, 6, 9, 12,14, 22
Öğretim Stratejilerine Yönelik (ÖS)	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
Sınıf Yönetimine Yönelik (SY)	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Maddeler, 'Yetersiz', 'Çok Az Yeterli', 'Biraz Yeterli', 'Oldukça Yeterli' ve 'Çok Yeterli' olarak derecelendirilmekte, fakat ölçek 9 eşit aralıktan oluşmaktadır. Ölçekte seçenekler, (1) 'Yetersiz', (3) 'Çok Az Yeterli', (5) 'Biraz Yeterli, (7) 'Oldukça Yeterli' ve (9) 'Çok Yeterli' olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin puanlarını değerlendirmede, her soruya verilen puanların aritmetik ortalamasına bakılmıştır. Ortalamanın dokuz'a yakın olması öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olduğu anlamını taşır. Ölçeğin Türkçe için güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkiye'de bulunan 6 farklı üniversitedeki toplam 628 öğretmen

üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerde, toplam öz yeterlik iç tutarlık güvenilirlik değeri 0,93, ÖK iç tutarlık öz yeterliği 0,82, ÖS iç tutarlık öz yeterliği 0,86 ve SY iç tutarlık öz yeterliğini ise 0,84 olarak bulunmuştur.

3.3.2 Görüşme Formu

Çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını incelemek için nitel veri toplama aracı olan görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme, en az iki kişi arasında araştırmamanın hedefleri çerçevesinde oluşturulan sorulara cevabı aranan bir iletişim sürecidir (Büyüköztürk vd., 2014) ve kişinin yaşadığı deneyimleri, tutumları, zihinsel algıları, düşünceleri ve tepkileri gibi gözlenemeyen noktaları derinlemesine inceleme olanağı sağlayan bir veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmenin, güçlü yönlerinden biri geçmişte yaşanmış ve tekrarı mümkün olmayan olayları görüşme yoluyla bilgi edinebilmemizdir (Merriam, 2015). Görüşmenin diğer bir güçlü yönü ise, sözlü anlatımın yazılı anlatıma göre daha az zamanda gerçekleşebilmesi ve görüşmede anlaşılmayan veya ek bilgiye ihtiyaç duyulduğunda anında yanıt alınabilmesidir. Ayrıca, görüşme esnasında sorulan sorulara kişilerin verdikleri yanıtların değerlendirilmesinde jest, mimik ve istekleri önemli bir ipucu taşır (Karasar, 2014). Görüşme formu, verileri daha kapsamlı ele almak ve bireyin gözlemlenemeyen davranışlarını, yaşadığı tecrübelerini, ve düşüncelerini derinlemesine anlamak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmada kullanılan görüşme formu (Bkz. Ek 2) belirli aşamalardan geçilerek oluşturulmuştur. İlk olarak literatür taraması yapılarak konuya ilişkin ölçek bulunmuştur. Görüşme soruları “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’ndeki maddeler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları öncelikle mesleğe yeni başlayan üç öğretmen ile pilot çalışmaya tabi tutulmuştur. Pilot çalışma neticesinde, görüşme soruları araştırmaya uygun görülmüş ve sorularda bir değişikliğe

gidilmemiştir. Oluşturulan görüşme soruları öğretmenlerin kendilerini hangi açılardan yeterli veya yetersiz gördükleri konulara ve mesleki yetersizliklerini gidermeye yönelik önerilerine odaklanmaktadır.

3.4 Veri Toplama Süreci

Çalışmada, verilerin toplaması süreci 2017-2018 Bahar döneminde Tablo 3.4'de görüldüğü aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.4: Veri Toplama Süreci

Aşama	Süreç
1	Literatür taraması, ölçek kullanım izninin alınması ve görüşme sorularının oluşturulması
2	Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığında ortaöğretim okullarında ölçek ve görüşme sorularını uygulamak için izin alınması
3	Etik uygunluk başvurusu
4	Pilot çalışma
5	Esas uygulama süreci (veri toplama)
6	Verilerin çözümlenmesi, uzman görüşü alınması

Çalışmanın ilk aşamasında öğretmen öz yeterlik üzerine yapılan çalışmalar taranmıştır. Çalışmada kullanılacak ölçeği Türkçe'ye çeviren kişilerden (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005) gerekli izin alınmış ve ölçeğe paralel olarak görüşme soruları oluşturulmuştur.

Çalışmanın ikinci aşamasında, ölçek ve görüşme sorularının ortaöğretim okullarında uygulanabilmesi için MEB'e izin için başvurulmuş ve izin alınmıştır (Bkz. Ek 3)

Üçüncü aşamada ise, Milli Eğitim Bakanlığından alınan izin, çalışmanın diğer ekleri ile birleştirilmiş ve çalışmanın etik ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilebilmesi için Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'na başvuru yapılmış ve izin alınmıştır (Bkz. Ek 4).

Bir sonraki aşamada ise, görüşme soruları, araştırmanın çalışma grubunun özelliklerini taşıyan mesleğe yeni başlamış üç öğretmene uygulanarak pilot çalışmaya tabi tutulmuş, toplanan veriler analiz edilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda soruların uygun olması nedeniyle herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Daha sonra, çalışmanın esas uygulama süreci başlatılmıştır. Alınan izinlerle okullar ziyaret edilmiş, müdür ve müdür muavinleri rehberliğinde, gönüllü öğretmenlere önce anketler dağıtılmış, sonra yine gönüllü olanlarla görüşmeler yapılmıştır.

Son aşamada ise, ölçekten toplanan verilerin analizi SPSS 18 paket programı ile sağlanmıştır. Daha sonra, görüşme verileri temalandırılarak kodlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında verilen dönütler dikkate alınarak, bazı temalar yeniden oluşturularak nitel analizler sonlandırılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Ölçek ve görüşme sorularından elde edilen verilerin analiz süreci aşağıda sunulmuştur.

3.5.1 Ölçekten Elde edilen Verilerin Analizi

Altmış iki öğretmene uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS 18 paket programından faydalanılmıştır ve ulaşılan verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve yüzdelik (%) gibi istatistiksel analizlerinden yararlanılmıştır. Çalışmada ölçeğin her boyutuna ilişkin aritmetik ortalaması hesaplanmış ve en sonunda öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarını belirlemek için üç boyutun aritmetik ortalaması alınmıştır ve ölçekten elde edilen ortalamalarının 9'a yakınlığına bakılmıştır (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2015). Öğretmenlerin her soruya verdikleri ortalama puanlar değerlendirilirken, 1,00-2,59 'Yetersiz', 2,60-4,19 'Çok az yeterli', 4,20-5,79 'Biraz yeterli', 5,80-7,39 'Oldukça yeterli' ve 7,40-9,00 'Çok yeterli' aralıkları göz önünde bulundurulmuştur (Tekin, 1994).

3.5.2 Görüşme Sorularından Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi

Görüşme soruları ile toplanan verilerin çözümlenmesi içerik analizine tabi tutularak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, metin şeklindeki verilerin kodlanarak düzenli ve mantıklı bir sıraya konulmasını ve temalaştırılarak özetlenmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2014). İçerik analizindeki temel amaç, elde edilen verilerin, açıklanabilmesi için kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Ayrıca, bu teknikte betimsel analiz sonucu elde edilen veriler, derinlemesine yorumlanarak betimsel analizde gözden kaçan kavram ve temaların keşfedilmesine yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşme verileri analiz edilirken, öncelikle, 15 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmen isimleri Ö1, Ö2,...,Ö15 şeklinde kodlanmıştır. Sonra, öğretmenlerin onayı doğrultusunda ses kayıt altına alınan görüşmeler tek tek dinlenerek kağıda dökülerek deşifre edilmiş, defalarca okunarak kodlanmıştır (Bkz. Ek 5) ve tematik olarak analiz edilmiştir (Bkz. Ek 6). Daha sonra, tematik olarak analiz

edilen veriler tablolastırılmış (Bkz. Ek 7) ve uzman görüşüne sunulmuştur. Son olarak, uzman görünüşünden alınan dönütler doğrultusunda, bazı temalar tekrar gözden geçirilerek nitel verilere son şekil verilmiştir.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Bulguların doğruluğu ve inandırıcılığı birtakım yöntemlerle sağlanmıştır.

Herhangi bir kurama katkıda bulunmak isteyen araştırmacı, çalışmasını özenle tasarlayıp uygulamalı ve diğer araştırmacı kişilere doğru sonuçlar sunmalıdır. Yapılan bütün araştırmalar geçerli ve güvenilir bilgi üretmek açısından önem taşır (Merriam, 2015).

Araştırmadan elde edilen verileri genellemek yerine, araştırmaya katılan katılımcıların farklılıklarını ortaya çıkarmak için veri toplama araçlarında çeşitleme yapılması inandırıcılığı artırmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu çalışmada inandırıcılığı artırmak için ölçek ve görüşme soruları kullanılarak, farklı yaşantıların ve görüş açılarının ortaya çıkması sağlanmıştır.

Yıldırım ve şimşek (2016)'e göre görüşmenin başında, görüşülen kişi görüşmecinin etkisi altında kalabilir. Görüşme süresi artırıldığında güven ortamı oluşturulduğundan dolayı, görüşülen kişi cevaplarında daha samimi olur. Bu çalışmada, verilerin doğruluğunu artırmak için görüşme süresi uzun tutulmuştur. Bu nedenle, güven ortamı oluşturularak katılımcıların yanıtlarının samimi olması sağlanmıştır.

Nitel çalışmada, ses kayıt ve görüntü cihazlarının kullanılması ve katılımcıların görüşlerinin araştırmacı tarafından ekleme yapılmadan olduğu gibi verilmesi çalışmanın güvenirliğini artırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014).

Nitel alanda uzmanlaşmış olan ve yapılacak çalışmanın konusu hakkında genel bir fikre sahip olan uzman kişilerin yorumları inandırıcılık için önemlidir (Merriam, 2015). Bu sebeple bu çalışmada, görüşmeden elde edilen veriler konu alanında uzman bir kişiye sunularak görüşleri alınmış ve verdiği dönütler doğrultusunda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır.

3.7 Araştırmacının Rolü

Nitel çalışma, doğal ortam içerisindeki insan davranışlarını inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmasında araştırmacılar, çalıştıkları konu üzerinde kişileri deney yapılan bir ortama koymak yerine, kişilerin bulunduğu çalışma alanına girip kişilerle etkileşim içerisinde bulunarak veri toplar (Creswell, 2013). Bu bakımdan araştırmacı, çalışılacak olan alanı manipüle etmeden çalışmasını gerçekleştirmiştir.

Aynı zamanda nitel çalışmada, araştırmacı veri toplama ve analiz sürecinde veri toplama aracı işlevini görür (Merriam, 2015). Çalışmada, araştırmacı nitel veri toplama aracı olan görüşme sorularını oluşturmuştur. Çalışmaya katılan katılımcılarla bire bir ve yüz yüze görüşme yaparak katılımcıların deneyimlerini, tutumlarını, bakış açılarını dinleyerek bir nevi veri toplama aracı işlevi görerek çalışma alanının içerisinde yer almıştır. Görüşme sürecinde araştırmacı, katılımcıların onay vermesi ile gerçekleşen görüşmelerde not tutmuş ve görüşmeyi ses kayıt cihazına almıştır. Görüşme verilerini analiz ederken, çalışmaya katılan katılımcıların isimlerini maskeleyerek, görüşmeyi tema ve kodlara ayırmıştır. Araştırmacı bu süreç boyunca, yansız davranmaya önem vermiş, öğretmenlere görüşme sürecinde baskı yapmamış ve verinin manipüle edilmeden toplanmasına dikkat etmiştir.

3.8 Etik İlkeler

Yapılan bir bilimsel çalışmanın etik ilkelere uyularak yapılması araştırmanın önemli bir ölçütüdür. Yapılan çalışmalar ve araştırmacı yeterli niteliklere sahip olsa bile, etik ilkelere uyulmadığı sürece, araştırma sonuçlarının doğruluğu kabul edilememektedir (Tanrıöğen, 2009).

Bir çalışmada, çalışmaya katılan katılımcıların gönüllü olarak katılması, gizliliğin esas alınması, bu kişilerin özel hayatlarına zarar gelmemesi ve araştırmaya hile karıştırılmaması araştırmacının ahlaki anlayışı ve değerleri ile ilişkilidir (Merriam, 2015). Bu bağlamda, bu çalışma etik ilkelere bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başlayabilmesi için önce, MEB ve BAYEK'e izin için başvurulmuş ve izinler alınarak çalışmaya başlanmıştır. Bunun yanında, gönüllülük ve gizlilik ilkeleri göz önünde bulundurulmuş ve çalışmaya katılım katılımcıların onaylarına bırakılmıştır (Bkz. Ek 8 ve Ek 9). Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre, gönüllü onay, çalışmaya katılacak olan katılımcılara, çalışmaya başlamadan önce çalışma hakkında bilgi verme, çalışmaya kendi rızaları ile katılmalarını sağlama, çalışma sonuçlarının nerede kullanılacağını söyleme gibi bilgileri içerir. Ayrıca, görüşme analizi sürecinde, katılımcıların isimleri kodlanarak analiz edilmiş ve kişilerin isimlerinin gizli tutulmasına önem verilmiştir.

Bölüm 4

BULGULAR

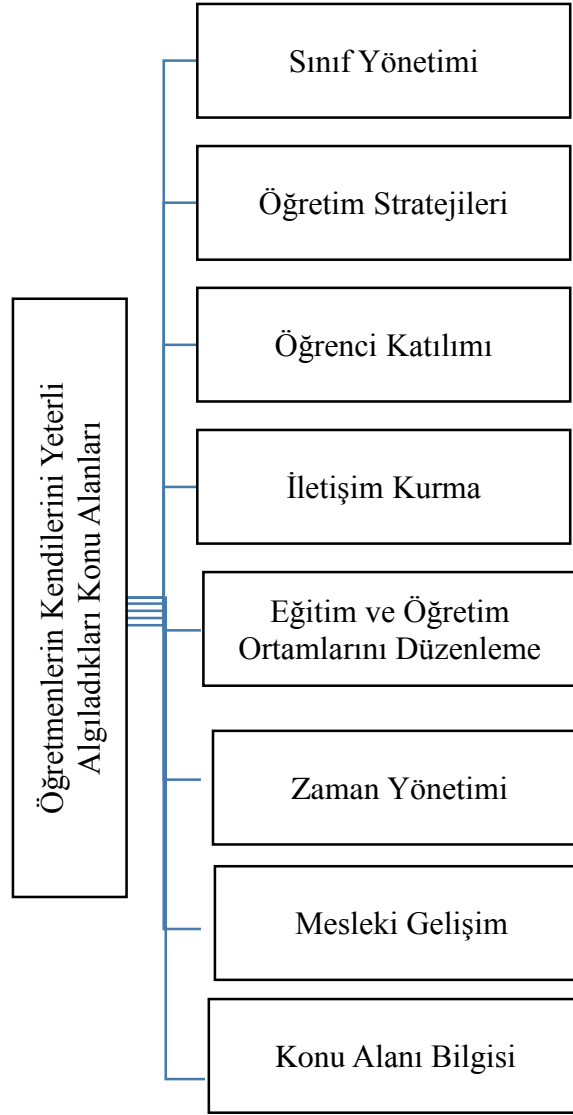
Bu çalışmanın amacı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Çalışmanın amacına ulaşılabilmesi için, Gazimağusa ve İskele ilçelerine bağlı ortaöğretim okullarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, nicel ve nitel veri toplama araçları uygulanıp veriler toplanmış ve elde edilen bulgular, aşağıda araştırma sorularına göre sunulmuştur.

4.1 Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Veri toplama araçlarından elde edilen nicel ve nitel bulgular mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin görüşlerinin hem yeterli hem de yetersiz yönde olduğunu göstermiştir.

4.1.1 Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Algıladıkları Konu Alanları

Çeşitlenen veriler öğretmenlerin Şekil 4.1’de görülen konu alanlarında kendilerini yeterli algıladıklarını ortaya koymuştur. Her boyuta ilişkin önce nicel sonra nitel veriler sunulacaktır.



Şekil 4.1: Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Algıladıkları Konu Alanları

4.1.1.1 Sınıf Yönetimi

Sınıf Yönetimine İlişkin Nicel Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konu alanına ilişkin görüşlerinin genel ortalamasınının

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi $\bar{X}=7.11$ ‘Oldukça Yeterli’ düzey olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.1: Sınıf Yönetimine İlişkin Nicel Bulgular

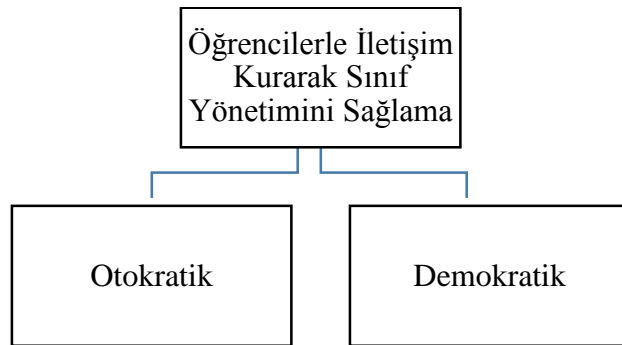
Maddeler	N	\bar{X}	SS
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi sağlayabilme	62	6.87	1.166
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentileri açık biçimde ortaya koyabilme	62	7.73	1.203
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlayabilme	62	7.32	1.376
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilme	62	7.29	1.298
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri yatıştırabilme	62	6.95	1.573
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturabilme	62	6.50	1.617
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engelleyebilme	62	6.97	1.305
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle başa çıkabilme	62	7.31	1.288

$$\bar{X}=7.11$$

Söz konusu tabloda görüldüğü gibi, öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin boyutta yer alan çoğu maddelere - “Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi sağlayabilme” ($\bar{X}=6.87$), “Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilme” ($\bar{X}=7.32$), “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilme” ($\bar{X}=7.29$), “Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri yatıştırabilme” ($\bar{X}=6.95$), “Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturabilme” ($X=6.50$), “Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engelleyebilme” ($X=6.97$) ve “Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle başa çıkabilme” ($\bar{X}=7.31$) - ‘Oldukça Yeterli’ şeklinde görüş bildirmişleridir. Öğretmenler, yalnızca “Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentileri açık biçimde ortaya koyabilme” ifadesine ‘Çok Yeterli’ ($X=7.73$) oldukları yönünde görüş sağlamışlardır.

Sınıf Yönetimine İlişkin Nitel Bulgular

Görüşme verilerinin analizi sonucunda, öğretmenlerin yaklaşık yarısı (Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö15) Şekil 4.2’de görüldüğü gibi öğrencilerle *İletişim Kurarak Sınıf Yönetimini Sağladıklarını* ifade etmişlerdir.



Şekil 4.2: Öğrencilerle İletişim Kurarak Sınıf Yönetimini Sağlama

Otokratik. Öğretmenlerin az bir kısmı öğrencilere otokratik yaklaşarak- *Ödül/Ceza Vererek, Sesi Yükselterek ve Kurallar Koyarak* - sınıfı yönettiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri (Ö4) sınıfı yönetimini hem kural koyarak hem de kurallara uyanları ödül ve ceza vererek yönettiğini söylemiştir. Diğer bir öğretmen ise (Ö15), sınıf yönetimini otorite kurarak sağladığını şöyle ifade etmiştir:

Sınıf yönetimi konusunda kendimi yeterli hissediyorum. Ben geldiğim zaman öğrencilerin defterleri kitabı açık olur. Ben konuştuğum zaman onlar konuşmaz. Dersi anlatırken tahtada konuşurken onlar sessiz olur ve yazmayı da bırakırlar, beni dinlerler. Ben ‘yazın’ dediğimde yazarlar.’ Soru çözün’ dediğimde herkes mutlaka uğraşır. Ödev verdiğim zaman %99 yapılır.

Öğretmenlerden yalnız bir tanesi (Ö9), matematik dersine karşı önyargıları olan ve dersi dinlemeyen ve diğer öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olan öğrencilere sesini yükselterek sınıf kontrolünü sağladığını söylemiştir.

Demokratik. Otokratik öğretmen yaklaşımı yanında, çok az öğretmen öğrencilere demokratik yaklaşarak - *Arkadaş Gibi Yaklaşarak ve İsmi ile Hitap Ederek* - sınıfı yönettiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden birisi (Ö3) öğrencilere korkutarak yaklaşmanın yarar sağlamadığını ve dolayısıyla kendisinin öğrencilerle bire bir görüşerek ve arkadaş gibi davranarak onların istenilen davranışı yerine getirmelerini sağladığını ifade etmiştir. Diğer taraftan, bir diğer öğretmen (Ö5) ise öğrencilere isimleriyle hitap ederek sınıfı kontrol ettiğini belirtmiştir.

4.1.1.2 Öğretim Stratejileri

Öğretim Stratejilerine İlişkin Nicel Bulgular

Öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin boyuta verdikleri yanıtlar Tablo 4.2’de görüldüğü gibi kendilerini ‘Oldukça Yeterli’ ($\bar{X}=7.28$) gördüklerini göstermektedir.

Tablo 4.2: Öğretim Stratejilerine İlişkin Nicel Bulgular

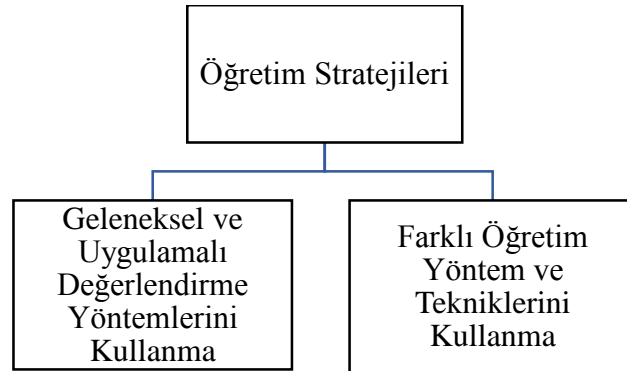
Maddeler	N	\bar{X}	SS
7. Öğrencilerin zor sorularına iyi cevap verebilme	62	7.79	1.058
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirebilme	62	7.42	1.325
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacak soruları hazırlayabilme	62	7.68	1.184
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlayabilme	62	6.58	1.704
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanabilme	62	6.94	1.436
20. Öğrencilerin kafası karıştığında alternatifli açıklama yada örnek sağlayabilme	62	7.90	1.051
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygulayabilme	62	6.89	1.680
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlayabilme	62	7.10	1.676

$\bar{X}=7.28$

Yukarıda tabloda görüldüğü gibi, öğretmenler, öğretim stratejilerine ilişkin boyutta yer alan maddelerin çoğunda - “Öğrencilerin zor sorularına iyi cevap verebilme” ($\bar{X}=7.79$), “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirebilme” ($\bar{X}=7.42$), “Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacak soruları hazırlayabilme” ($\bar{X}=7.68$), ve “Öğrencilerin kafası karıştığında alternatifli açıklama ya da örnek sağlayabilme” ($\bar{X}=7.90$) - kendilerini ‘Çok Yeterli’ gördüklerini bildirmişlerdir. Diğer taraftan, tabloda yer alan diğer maddelere - ”Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlayabilme” ($\bar{X}=6.58$), “Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanabilme” ($\bar{X}=6.94$), “Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygulayabilme” ($\bar{X}=6.89$) ve “Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlayabilme” ($\bar{X}=7.10$) - ‘Oldukça Yeterli’ yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretim Stratejilerine İlişkin Nitel Bulgular

Görüşmelerden elde edilen bulgular ise, bazı öğretmenlerin yarısının Şekil 4.3’te görülen *Geleneksel ve Uygulamalı Değerlendirme Yöntemlerini ve Farklı Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanmada* kendilerini yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır.



Şekil 4.3: Öğretim Stratejileri

Geleneksel ve Uygulamalı Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma. Görüşme bulguları göz önüne bulundurulduğunda, öğretmenlerin bazılarının (Ö2, Ö3, Ö5, Ö9) kendilerini geleneksel ve uygulamalı değerlendirme yöntemlerini kullanmada yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin olarak, öğretmenlerden birisi (Ö2) sınıfta öğrencilerinin konuyu öğrenip öğrenmediklerini soru sorarak ve sınav öncesinde onlara test vererek değerlendirdiğini söylemiştir. Diğer bir öğretmen (Ö3) ise, konuya ilişkin olarak öğrencilerine test/quiz uygulayarak öğrencilerin konuyu ne kadar kavradıklarını değerlendirdiğini ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin, Ö3 sözlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Öğrenmeleri değerlendirme konusunda yeterliyim. Yaptığımız konular ve ünitelerden sonra genelde alıştırmaya kağıtları, test, quiz tarzı şeylerle ne kadar kavradıklarını değerlendiriyorum ve bunları genelde söylemeden yaparım, hani hadi quiz oluyoruz gibi değil de. Bu ilk zamanlarda ters etki olurdu, aslında hani biz çalışmadık gibisinden ama daha sonraları buna alıştılar ve artık böylece daha çok günlük çalışmaya başladılar veya haftalık diyelim.

Aynı şekilde diğer bir öğretmen (Ö9), öğrencilerin derse ilgisi ve merakları olmamasından dolayı sınav, quiz ve ödev notu gibi ürüne dayalı değerlendirmeler yaptığını söylemiştir. Yalnızca bir öğretmen (Ö5) müzik dersinde öğrencileri hem yazılı hem de uygulamalı olarak değerlendirdiğini söylemiştir.

Farklı Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma. Bazı öğretmenler (Ö1, Ö6, Ö11, Ö13) geleneksel ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ifade etmiştir.

Geleneksel yöntem ve tekniklerini kullanan bir öğretmen (Ö13) konuya göre düzanlatım yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Yalnızca çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin, bir İngilizce öğretmeni (Ö1) İngilizce dersinde her konuya göre

farklı bir etkinlik olması gerektiğini vurgulamış ve öğrencilerine senaryo vererek karşılıklı canlandırmalarını sağlayarak rol oynama/ drama tekniğinden yararlandığını söylemiştir. Diğer bir öğretmen (Ö6) ise, sınıfta grup çalışmaları yaptırdığını belirterek şöyle bir açıklamada bulunmuştur: “Mesleki açıdan güçlü yanım çeşitlendirmeye çalışıyorum. Yani aktiviteleri uygulamaya çalışıyorum. En azından eğitim fakültesinde öğrendiğimiz bir sürü işte grup çalışmasıdır, akran öğrenmesidir onları hep yapmaya çalışıyorum.” Son olarak öğretmenlerden bir diğeri (Ö11) ise, fen bilgisi dersini anlatırken öğrencilerin sıkılmaması için dersleri genellikle deney ağırlıklı yaptırdığını ifade etmiştir.

4.1.1.3 Öğrenci Katılımı

Öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik verdiği yanıtlar, Tablo 4.3’de görüldüğü gibi, kendilerini ‘Oldukça Yeterli’ ($\bar{X} = 6.56$) gördüklerini göstermektedir.

Tablo 4.3: Öğrenci Katılımına Yönelik Nicel Bulgular

Maddeler	N	\bar{X}	SS
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşabilme	62	5.73	1.270
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilme	62	6.45	1.445
4.Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive edebilme	62	6.56	1.695
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırabilme	62	6.98	1.488

Tablo 4.3 Devam

9.Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlayabilme	62	6.94	1.341
12.Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olabilme	62	6.87	1.476
14.Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlayabilme	62	6.44	1.421
22.Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olabilme	62	6.48	1.178
		$\bar{X}=6.56$	

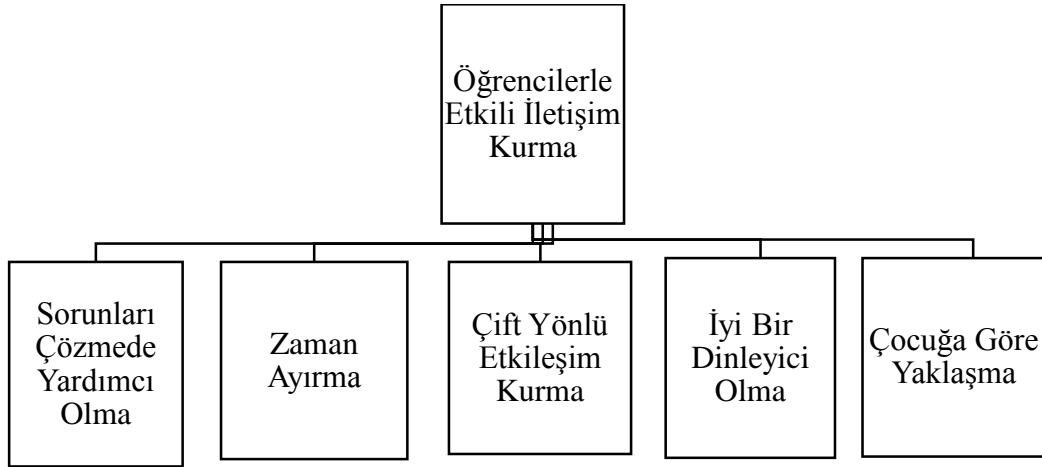
Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik aritmetik ortalama puanları $\bar{X}=5.73$ ve $\bar{X}=6.94$ arasında değişmektedir.

Öğretmenler öğrenci katılımını sağlama boyutunda yer alan ifadelerde - “Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilme” ($\bar{X}=6.45$), “Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive edebilme” ($\bar{X}=6.56$), “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırabilme” ($\bar{X}=6.98$), “Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlayabilme” ($\bar{X}=6.94$), “Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olabilme” ($\bar{X}=6.87$), “Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlayabilme” ($\bar{X}=6.44$), “Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olabilme” ($\bar{X}=6.48$) - ‘Oldukça Yeterli’ yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler yalnızca, “Çalışması zor öğrencilere ulaşabilme” ifadesine ilişkin kendilerini ‘Biraz Yeterli’ ($\bar{X}=5.73$) hissettikleri yönünde görüş bildirmişleridir.

4.1.1.4 İletişim Kurma

Nitel bulgular, öğretmenlerden yaklaşık yarısının (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö15) Şekil 4.4'te görülen alt boyutlarda - *Sorunları Çözmede Yardımcı Olma*, *Zaman Ayırma*, *İyi Bir Dinleyici Olma*, *Çift Yönlü Etkileşim Kurma* ve *Çocuğa Göre Yaklaşma* - öğrencilerle etkili iletişim kurduklarını ortaya çıkarmıştır.



Şekil 4.4: Öğrencilerle Etkili İletişim Kurma

Sorunları Çözmede Yardımcı Olma. Öğretmenlerin birkaçı (Ö1, Ö4, Ö9) öğrencilerin sorunlarını çözmelerine yardımcı olarak, onlarla iletişim kurduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden birisi (Ö1) rehberlik yaparak, öğrencilerinin problemleri olduğunda onları dinlediğini ve yardımcı olmaya çalıştığını söylemiştir. Bir diğer öğretmen ise (Ö4), bazı sınıflarda bir saat derse girdiğinde bile öğrencilerin problemlerini dinlediğini ifade etmiştir.

Zaman Ayırma. Öğretmenlerin çok azı (Ö5, Ö9, Ö11) öğrencilerine zaman yaratarak onlarla iletişim kurduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerden birisi, problem yaşadığı öğrencilerle dersten sonra ayrıca zaman yaratıp sorunu tespit etmeye çalıştığını; diğer bir öğretmen ise, ders esnasında öğrencilerine kısa bir zamanını ayırarak, öğrencilerle

ders dışındaki konular üstüne sohbet yaptığını dile getirmiştir. Öğretmenlerden bir diğeri ise, öğrencilerle iletişiminin yeterli olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Her şey ders değil. Öğrencilerin davranışları ön planda. Önce her derste 20 dakika çocuklarla sohbet ediyorum. ‘Niçin böyle davranışı sergileme gereği duyuyorsun?’, ‘Niçin böyle yapıyorsun?’, ‘Napalım da düzelirsin?’ Yani öğrencilerle sürekli iletişim kurarak onları düzeltmeye çalışmam güçlü yönüm.”

Çift Yönlü Etkileşim Kurma. Diğer bir öğretmen (Ö5) ise, etkili iletişimin önemli olduğunu çift yönlü etkileşim kurarak öğrencilerle iletişim kurduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Çocuklarla mutlaka birbirimizi dinleyerek, konuşarak iletişim kurmak gerekiyor. Onları dinliyorum. Çünkü onları dinlemezsek, onlarında bizi dinlemesini beklememeliyiz.”

İyi Bir Dinleyici Olma. Yalnızca bir öğretmen (Ö2) iyi bir dinleyici olduğunu ve ders içerisinde öğrencilerin sordukları sorulara uygun cevaplar verdiğini, ders dışında ise öğrencilerin sorularına yardımcı olmada kendisini yeterli gördüğünü belirtmiştir.

Çocuğa Göre Yaklaşma. Öğretmenlerden sadece birisi (Ö15) her öğrencinin farklı karakteristik özellikleri olduğunu ve öğrencilerin karakterlerine göre yaklaşmaya dikkat ederek onlarla iletişim kurduğunu dile getirmiştir.

4.1.1.5 Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleme

Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaklaşık yarısının (Ö1, Ö2, Ö5, Ö11, Ö13) *Görsel Araç ve Materyalleri Kullanarak* öğretim ortamlarını düzenlemede kendilerini yeterli gördüklerini göstermiştir.

Görsel Araç ve Materyal Kullanma. Öğretmenlerden ikisi (Ö1, Ö2) öğrencilerin ilgisini çekebilmek için konuya uygun görsel araç ve materyallerden faydalandığını söylemiştir. Öğretmenlerden birisi (Ö1), görsel materyallerin çocuğun öğrenmesini daha çok desteklediğini ve dersi daha ilgi çekici kıldığını, bu sebeple konuya uygun görsel materyallerden etkili olarak faydalandığını dile getirmiştir. Bir diğer öğretmen ise (Ö11), öğrencilerin anlatılan konuyu kafalarında canlandırmaları için materyallerden faydalandığını şöyle dile getirmiştir: “Konuların çoğu atom, elektron bunların içerisine Kimya da giriyor, Biyoloji de giriyor, Fizik de giriyor. Bunları anlatırken, görselliğe önem vermeye çalışıyorum. Hani bunları kafalarında canlandırmaya çalıştıklarında ‘Nedir hocam?’ diye düşünüyorlar. Çıkartamıyorlar. Ama bunları materyal üzerinde gösterdiğimizde daha iyi kavranıyor.”

Öğretmenlerden bir diğeri (Ö13) ise, ders süreci boyunca aktif bir şekilde akıllı tahta kullandığını, PowerPoint, video, film gibi görsel araçlardan yararlandığını belirtmiştir.

4.1.1.6 Zaman Yönetimi

Görüşmelerden elde edilen bulgularda, öğretmenlerden ikisi (Ö2, Ö3) *Planlı ve Programlı Olarak* zaman yönetimini sağladıklarını ve bu konuda kendilerini yeterli gördüklerini söylemiştir.

Zamanı etkili kullanma konusunda, iki öğretmen hedeflenen davranışları günlük ve yıllık plan çerçevesinde sınıf içerisine aktardığını söylemiştir. Öğretmenlerden birisi, konuya ilişkin görüşünü şu sözlerle belirtmiştir: “Kendimi zamanı etkili kullanma açısından da yeterli görüyorum. Bizim planımız var zaten yıllık planımız. Onları planladığımız şekilde sınıf içerisine aktarabiliyorum. Hedeflediğimiz becerileri sınıfta kazandırabiliyorum.” Diğer bir öğretmen ise (Ö3), denetçi gelme durumu nedeniyle

yıllık ve günlük plan içerisinde ne yapılması gerektiğini sıraladığını ve bu şekilde dersin daha aktif ve akıcı bir şekilde geçtiğini ve zamanı etkili yönettiğini belirtmiştir.

4.1.1.7 Mesleki Gelişim

Nitel bulgular bazı öğretmenlerin (Ö2, Ö7, Ö8, Ö15) Şekil 4.5'te görüldüğü gibi mesleki gelişim açısından kendilerini yeterli bulduklarını göstermektedir.



Şekil 4.5: Mesleki Gelişim

Akademik İşbirliği. Öğretmenlerin ikisi (Ö2 ve Ö15) zümre öğretmenleriyle işbirliği içinde olarak birbirlerine destek olduklarını ve birbirlerinin eksikliklerini giderdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden birisi (Ö2) akademik işbirliği yaptığını şu sözlerle açıklamıştır:

Zümredeki arkadaşlarımla beraber fikir alışverişi yapmam da beni güçlü kılıyor çünkü ben tek öğretmen değilim. 8 öğretmeniz yeri geldiğinde onlardan bilgi almam ya da materyal paylaşmamız, ders notlarını paylaşmamız bizi daha da hazırlıklı hale getiriyor. Çünkü ilk yılımız meslekte nelerle karşılaşacağımızı, hangi konunun nasıl iyi öğrenileceğini çok iyi bilemiyoruz. Bu paylaşım da beni daha güçlü ve dik tutuyor sınıfta.

Pedagoji Eğitimi ve Yüksek Lisans. Öğretmenlerden yalnızca birisi (Ö7) çocukları ve öğretmeyi çok sevdiğini pedagoji eğitimi ve yüksek lisans yaparak kendini mesleki açıdan geliştirdiğini söylemiştir.

Yenilikleri Takip Etme. Alanındaki yenilikleri takip ederek kendini mesleki açıdan geliştirdiğini yalnızca bir öğretmen (Ö8) dile getirmiştir.

4.1.1.8 Konu Alan Bilgisi

Nitel bulgular göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin bazıları (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö12) *Konu Alan Bilgisi* açısından kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmiştir.

Konu Alanı Bilgisi. Öğretmenlerden ikisi (Ö1 ve Ö3) kendi alanları olan yabancı dilin kültürüne hakim olduklarını belirtirken, İngilizce öğretmenlerinden birisi (Ö1) İngiliz kültürüne ilişkin bilgiye sahip olduğunu ve kendini bu alanda yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Diğer iki öğretmen ise, (Ö2 ve Ö12) daha önce tecrübeleri olduğundan dolayı konu alan bilgisi açısından yeterli olduklarını söylemiştir. Buna ilişkin, bir matematik öğretmeni (Ö2) şu görüşü belirtmiştir: “Alan bilgisi konusunda kendimi yeterli hissediyorum dedim. Çünkü bir yıl öğretmenlik yaptım. Yani ne kadar bilip bilmediğimi ölçtüm tarttım.” Yalnızca, diğer bir matematik öğretmeni (Ö9) kendi alanını lise öğrencilik yıllarından beri sevdiğini belirterek, alan bilgisi konusunda sıkıntı yaşamadığını dile getirmiştir.

Özet

Öğretmenlerin kendilerini yeterli algıladıkları konu alanlarına ilişkin, hem nicel hem hem nitel verilerden elde edilen bulgular Tablo 4.4’de özetlenmiştir.

Tablo 4.4: Nicel ve Nitel Bulgulara Göre, Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Algıladıkları Konu Alanları

Konu Alanı	Veri Toplama Yöntemi	Tema ve Alt Temalar/ Maddeler	Aritmetik Ortalama/ Görüş Bildiren Öğretmenler
Sınıf Yönetimi	Nicel	<ul style="list-style-type: none">Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışlar kontrol etmeyi sağlayabilmeÖğrenci davranışlarıyla ilgili beklentileri açık biçimde ortaya koyabilmeSınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilmeÖğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilmeDersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri yatıştırabilmeFarklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturabilmeBirkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engelleyebilmeSizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle başa çıkabilme	$\bar{X}=7.11$ (Oldukça Yeterli)
	Nitel	<p>- Öğrencilerle İletişim Kurarak Sınıf Yönetimi Sağlama</p> <ul style="list-style-type: none">Otokratik <i>Ödül/ceza vererek</i> <i>Sesi Yükselterek</i> <i>Kurallar Koyarak</i>Demokratik <i>Arkadaş Gibi Yaklaşarak</i> <i>İsmi İle Hitap Ederek</i>	Ö4,Ö9,Ö15 Ö3,Ö5
Öğretim Stratejileri	Nicel	<ul style="list-style-type: none">Öğrencilerin zor sorularına iyi cevap verebilmeÖğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirebilmeÖğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacak soruları hazırlayabilmeDerslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlayabilmeFarklı değerlendirme yöntemlerini kullanabilmeÖğrencilerin kafası karıştığında alternatifli açıklama yada örnek sağlayabilmeSınıfta farklı öğretim yöntemlerin uygulayabilmeÇok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlayabilme	$\bar{X}=7.28$ (Oldukça Yeterli)

Tablo 4.4 Devam

	Nitel	- Geleneksel ve Uygulamalı Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma <ul style="list-style-type: none"> • Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri <i>Soru Sorarak</i> <i>Test/Quiz/Yazılı Sınav</i> • Uygulamalı Değerlendirme Yöntemleri <i>Uygulama</i> 	Ö2,Ö3,Ö5,Ö9 Ö5
		- Farklı Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma <ul style="list-style-type: none"> • Geleneksel ve Çağdaş Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma <i>Düzanlatım Tekniği</i> <i>Rol Oynama/ Drama</i> <i>Grup Çalışması</i> <i>Deney Yaparak</i> 	Ö1, Ö6, Ö11, Ö13

Öğretmenlerin kendilerini yeterli algıladıkları konu alanlarına ilişkin, nicel verilerden elde edilen bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Nicel Bulgulara Göre, Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Algıladıkları Konu Alanları

Konu Alanı	Veri Toplama Yöntemi	Maddeler	Aritmetik Ortalama
Öğrenci Katılımı	Nicel	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışması zor öğrencilere ulaşabilme • Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilme • Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive edebilme • Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırabilme • Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlayabilme • Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olabilme • Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlayabilme • Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olabilme 	$\bar{X}=6,56$ (Oldukça Yeterli)

Son olarak, öğretmenlerin kendilerini yeterli algıladıkları konu alanlarına ilişkin, nitel verilerden elde edilen bulgular Tablo 4.6’da özetlenmiştir.

Tablo 4.6: Nitel Bulgulara Göre, Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Algıladıkları Konu Alanları

Konu Alanı	Veri Toplama Yöntemi	Temalar	Görüş Bildiren Öğretmen
İletişim Kurma	Nitel	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrencilerle Etkili İletişim Kurma <ul style="list-style-type: none"> • Sorunları Çözmede Yardımcı Olma • Zaman Ayırma • Çift Yönlü Etkileşim Kurma • İyi Bir Dinleyici Olma • Çocuğa Göre Yaklaşma 	<p>Ö1, Ö4, Ö9</p> <p>Ö5,Ö9,Ö11</p> <p>Ö5</p> <p>Ö2</p> <p>Ö15</p>
Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleme	Nitel	- Görsel Araç ve Materyal Kullanma	Ö1,Ö2,Ö5,Ö11,Ö13
Zaman Yönetimi	Nitel	- Planlı ve Programlı Olarak	Ö2,Ö3
Mesleki Gelişim	Nitel	<ul style="list-style-type: none"> - Akademik İşbirliği - Pedagoji Eğitimi ve Yüksek Lisans - Yenilikleri Takip Etme 	<p>Ö2,Ö15</p> <p>Ö7</p> <p>Ö8</p>
Konu Alan Bilgisi	Nitel	-	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö9,Ö12

4.1.2 Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz Algıladıkları Konu Alanları

Görüşmelerden elde edilen bulgularda, öğretmenlerin yarısı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14) Şekil 4.6'da görülen konu alanlarında kendilerini yetersiz gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.



Şekil 4.6: Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz Algıladıkları Konu Alanları

4.1.2.1 Sınıf Yönetimi

Görüşmelerden elde edilen bulgular, sınıf yönetimini sağlamada öğretmenlerin yarısından fazlasının (Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13) Şekil 4.7'de görülen alt boyutlarda kendilerini yetersiz gördüklerini göstermiştir.



Şekil 4.7: Sınıf Yönetimini Sağlayamamaya İlişkin Görüşler

Sınıfın Kalabalık Oluşu. Öğretmenlerin bazıları (Ö1, Ö9, Ö10, Ö13) sınıfın kalabalık olması nedeniyle öğrenme öğretme sürecini yönetemediklerini açıklamıştır. Öğretmenlerin birisi (Ö1) sınıf nüfusunun kalabalık olmasından ve öğrencilerin İngilizce seviyelerinin düşük olmasından dolayı, sınıfı yönetmede yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Diğer bir öğretmen (Ö9) ise, sınıfların çok kalabalık olması ve sınıf sayısının 30 öğrenci olmasından dolayı kendisini sınıfı yönetmede bazen yetersiz hissettiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerden bir diğeri (Ö10) ise, sınıfların kalabalık olmasından dolayı sınıf disiplinini sağlayamadıklarını belirtmiştir.

Okul Kültürünün Etkisi. Öğretmenlerden ikisi (Ö2 ve Ö10) okul kültürünün etkisinden dolayı - okul idari cezalarının baskın olmaması ve okul idaresi, aile ve çevre etkisi - sınıf yönetimini sağlayamadıklarını belirtmiştir. Bir öğretmen (Ö10) ise, okuldaki idari cezaların baskın olmaması nedeniyle, kendini sınıf yönetmede yetersiz hissettiğini belirtmiştir. Diğer bir öğretmen ise (Ö2), sınıf yönetiminde tek etkenin kendisi olmadığını, okul idaresinin, velilerin ve okulun bulunduğu çevrenin kültürel yapısının da etkili olduğunu, her insana aynı davranış biçiminin uygun olmadığını belirtmiştir.

Öğrencinin İlgisi ve Motivasyon Eksikliği. Öğretmenlerden ikisi (Ö8 ve Ö11) *Öğrencinin İlgisi Eksikliği ve Teknolojinin Etkisi* nedeniyle sınıfı yönetemediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden birisi (Ö8) sınıfta değişik öğrenci profillerinin etkisi nedeniyle, bazı öğrencilerin derse ilgisi olmaması neticesinde, sınıfı yönetmede sorunlar yaşadığını söylemiştir. Diğer bir öğretmen ise (Ö11), günümüz çocuklarının teknoloji ile haşır neşir olması nedeniyle derslerden çabuk sıkıldığını ve bu sebeple sorunlar yaşadığını söylemiştir.

Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler. Öğretmenlerden yalnızca birisi (Ö4) özel eğitim gereksinimi olan çocuklara nasıl yaklaşacağını bilemediği için kendini sınıf yönetiminde yetersiz hissettiğini ifade etmiştir.

Sınıfta Düzey Farklılıklarının Olması. Bir öğretmen (Ö9) öğrenci hazırbulunuşluğunun olmamasından dolayı sınıfı yönetmede sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu öğretmen, görev yaptığı okuldaki sınıflarda düşük ve yüksek seviyede öğrencilerin olduğunu ve alt yapısı düşük olan öğrencilerin eksikliklerini gidermek için yeterli sürenin olmamasından dolayı o öğrenciler ile aralarında kopukluk olduğunu açıklamıştır.

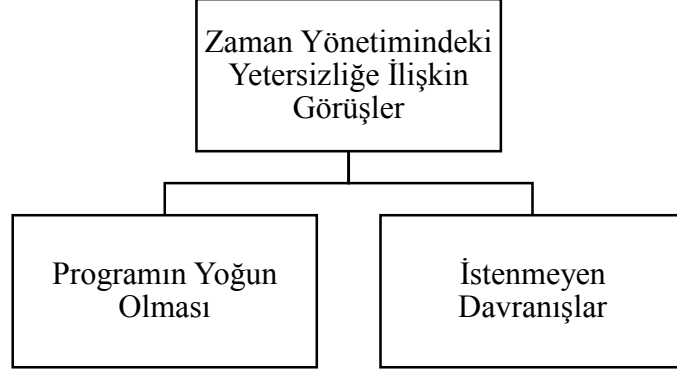
Beklenmeyen Davranışlar. Yalnızca bir öğretmen (Ö2), bazen sınıf içerisinde tahmin etmediği öğrencilerin sınıf düzenini bozacak davranışlarda bulunduğunu ve bu sebeple sınıf yönetiminde tereddüte düştüğünü belirtmiştir.

Bireysel Sorunlar. Öğrencilerin bireysel sorunlarının olması ve ileriye dönük hedeflerinin olmaması nedeniyle sınıfı yönetmediğini yalnızca bir öğretmen (Ö8) söylemiştir.

Sabırlı Olamama. Öğretmenlerden bir tanesi ise (Ö7), öğrencilerin dersi bölmek istediklerini ve sürekli bir gasetme sürecine girdiklerini vurgulayarak, kendinin sabır gösteremediğini ve sınıf yönetiminde sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

4.1.2.2 Zaman Yönetimi

Öğretmenlerin birkaçı (Ö3, Ö4, Ö14) Şekil 4.8’de görüldüğü gibi *Programın Yoğun Olması ve İstenmeyen Davranışlardan* dolayı kendilerini zaman yönetiminde yetersiz gördüklerini bildirmişlerdir.



Şekil 4.8: Zaman Yönetimindeki Yetersizliğe İlişkin Görüşler

Programın Yoğun Olması. Öğretmenlerin ikisi (Ö3 ve Ö4) programın yoğun olmasından dolayı zamanı yönetemediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin birisi (Ö3) yabancı dili öğrencilere öğretirken anlama sürecinin biraz daha geç olduğunu ve okuldaki etkinlikler nedeniyle yıllık programın gerisinde kaldığını ve konuları yetiştirmek için öğrencilerin anlamadığı noktaları geçiştirmek zorunda kaldığını ifade etmiştir.

İstenmeyen Davranışlar. Yalnız bir öğretmen (Ö14), sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışları nedeniyle zaman konusunda sıkıntı yaşadığını ve kendisini yetersiz hissettiğini şu sözlerle dile getirmiştir: “Yetersiz yönlerimi düşünecek olursam sınıf içerisinde sıkıntı çıkaran çocuklar, sınıf düzenini bozuyor ve dersi vaktinden götürüyor ve benim bu durumu tekrardan ele geçirmem biraz zaman alıyor”.

4.1.2.3 Pedagojik Alan Bilgisi

Görüşme bulguları ayrıca, öğretmenlerin birkaçının (Ö1, Ö5, Ö9) *Pedagojik Alan Bilgisi* bakımından kendilerini yetersiz gördüklerini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerden ikisi (Ö1 ve Ö9) eğitim fakültesinde almış oldukları uygulama dersinin yetersiz olması nedeniyle, kendilerini pedagojik alan bilgisi bakımından yetersiz gördüklerini söylemiştir. Öğretmenlerden birisi (Ö1), üniversite eğitimi sırasında stajyer öğretmen olarak okula gittiğini fakat uygulama yapma şansının çok olmadığını belirterek kendisinin pedagojik alan bilgisi açısından yetersiz gördüğünü söylemiştir. Diğer bir öğretmen ise (Ö9), üniversitede almış olduğu gözlem dersini biraz faydalı bulurken, uygulama dersinin faydasını görmediğinden dolayı kendini yetersiz hissettiğini belirtmiştir.

Özet

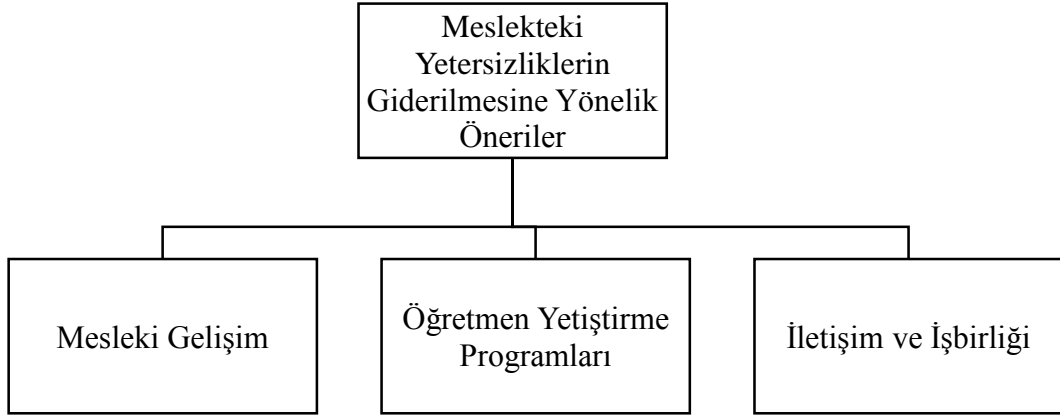
Öğretmenlerin kendilerini yetersiz algıladıkları konu alanlarına ilişkin, nitel verilerden elde edilen bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Nitel Bulgulara Göre, Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz Algıladıkları Konu Alanları

Konu Alanı	Veri Toplama Yöntemi	Temalar ve Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğretmenler
Sınıf Yönetimi	Nitel	<ul style="list-style-type: none"> - Sınıf Yönetimini Sağlayamama • Sınıfın Kalabalık Oluşu • Okul Kültürünün Etkisi <i>Okul İdari Cezalarının Baskın Olmaması</i> <i>Okul İdaresi, Aile ve Çevre Etkisi</i> • Öğrencinin İlgi ve Motivasyon Eksikliği <i>Öğrencinin İlgi Eksikliği</i> <i>Teknolojinin Etkisi</i> • Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler • Sınıfta Düzey Farklılıklarının Olması <i>Öğrenci Hazırbulunuşunun Olmamasından Dolayı</i> • Beklenmeyen Davranışlar • Bireysel Sorunlar • Sabırlı Olamama 	<p>Ö1,Ö9,Ö10,Ö13 Ö2,Ö10</p> <p>Ö8,Ö11</p> <p>Ö4</p> <p>Ö9</p> <p>Ö2 Ö8 Ö7</p>
Zaman Yönetimi	Nitel	<ul style="list-style-type: none"> - Zamanı Yönetememe • Programın Yoğun Olması • İstenmeyen Davranışlar 	<p>Ö3,Ö4 Ö14</p>
Pedagojik Alan Bilgisi	Nitel	-	Ö1,Ö5,Ö9

4.2 Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Yetersizliklerinin Giderilmesine Yönelik Yaptıkları Öneriler

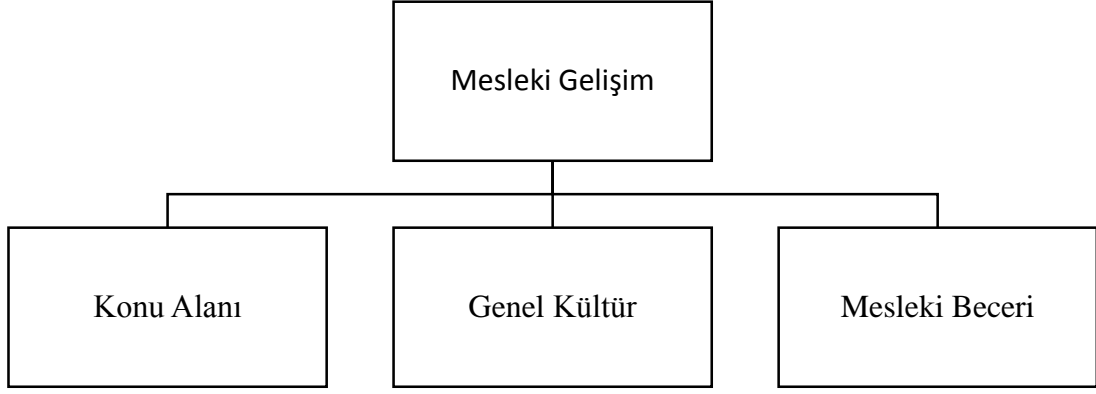
Nitel bulgularda, katılımcılar Şekil 4.9’da görüldüğü gibi mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin giderilmesine yönelik üç alanda öneriler yapmıştır.



Şekil 4.9: Meslekteki Yetersizliklerin Giderilmesine Yönelik Öneriler

4.2.1 Mesleki Gelişim

Görüşme verilerinin analizi sonucu, öğretmenlerin hemen hemen hepsi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15) mesleki gelişimlerine yönelik Şekil 4.10’da görülen *Konu Alanı, Genel Kültür ve Mesleki Beceri* alt boyutlarına ilişkin önerileri ortaya koymuştur.



Şekil 4.10: Mesleki Gelişim

Konu Alanı. Mesleki gelişim için, öğretmenlerin çoğu konu alanına ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını - *Yenilikleri Takip Etme, Meslektaş Gözlem ve Görüşme Yapma, Teknolojiyi Entegre Etme ve Yabancı Dil İçin Yurt Dışı Kurslara Katılma* - geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerden birisi (Ö1) mesleğe yeni başlayacak olan yabancı dil öğretmenlerin, yeni çıkan teknolojilerin dili etkilediğinden dolayı, teknolojiyi takip etmelerinin ve derse entegre etmelerinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerden ikisi (Ö3 ve Ö7) ise, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini yaşam boyu geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden birisi (Ö3), alan eğitiminin öğretmenler için çok önemli olduğunu, sürekli yeni teoriler ortaya çıkması nedeniyle hayat boyu eğitime devam etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bir diğer öğretmen (Ö4) ise, Kıbrıs Tarihi'ne ilişkin yeni buluntuların ortaya çıktığını ve öğretmenlerin bunları araştırarak öğrencilerine bilgi vermeleri gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin bazıları (Ö5, Ö6, Ö7) mesleğe yeni başlayacak olan öğretmenlere meslektaş gözlemi veya görüşme yapmalarını önermiştir. Buna ilişkin, öğretmenlerin birisi (Ö5) deneyimli öğretmenlerle görüşme yapmanın ya da onların derslerinin

gözlemlenmesinin yeni öğretmenlere öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak kullanılan kaynak, yıllık, günlük planların nasıl işlediği konusunda tecrübe kazandıracağını ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen ise (Ö6), yeni öğretmenlerin sınıfa girdiklerinde ne yapacaklarını bilmediklerinden dolayı kriz anı yaşamamaları için, farklı öğretmenleri izleyerek deneyim kazanmalarını önermiştir. Öğretmenlerden bir diğeri ise (Ö7), meslekte deneyimli öğretmenlerin stratejik plan sağlamada yeni öğretmenlere fayda sağlayacaklarını belirterek, öğretmenlerle iletişime geçilmesinin gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin birkaçı (Ö4, Ö11, Ö14) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teknolojiyi eğitim ile birleştirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmenlerden birisi (Ö14), içinde bulunduğumuz teknoloji çağı nedeniyle çocukların dikkatini ancak teknoloji ile çekebileceğimizi ve bu yüzden teknolojinin eğitimle iç içe olması gerektiğini belirtmiştir.

Yabancı dil için yurt dışı deneyiminin gerekliliği öğretmenlerin birisi (Ö3) tarafından vurgulandı ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yabancı dil kurslarına katılarak eğitim almalarının bilgi, beceri ve tecrübe kazandıracağını altını çizmiştir.

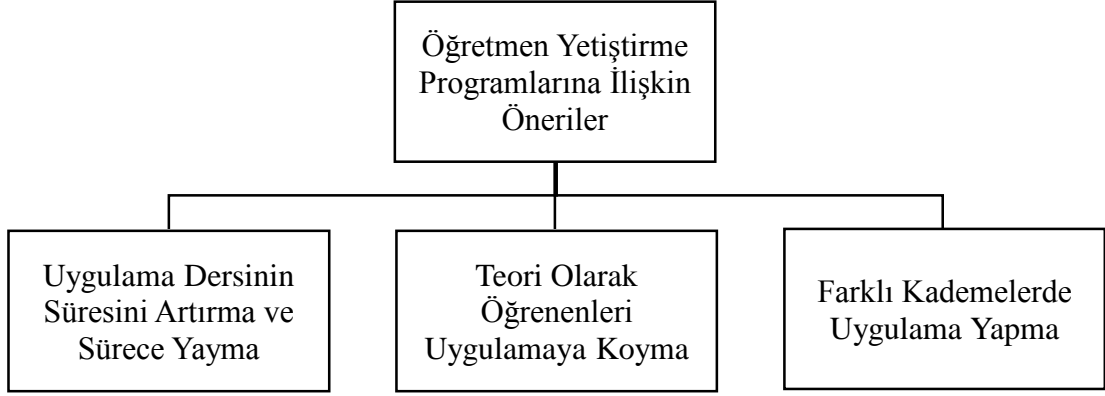
Genel Kültür. Öğretmenlerin bazıları (Ö10, Ö11, Ö13, Ö15) ise, yeni öğretmenlerin mesleki yeterliği açısından genel kültür bilgisine hakim olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerden ikisi (Ö10 ve Ö13) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğrencilerin sordukları sorulara cevap verebilmelerinin onların değerlerini öğrencilerin gözünde yükselteceğini ve genel kültür bilgisinin öğretmenler için önemli bir nokta olduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise (Ö11),

öğretmenlerin öğrencilere uygun davranışlarda bulunabilmeleri için, okulun bulunduğu çevrenin kültürünü tanımaları gerektiğini belirtmiştir.

Mesleki Beceri. Öğretmenlerin bazıları (Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15) yeni öğretmenlerin mesleki becerilerinin artırılmasına ilişkin *Derse Planlı ve Hazırlıklı Başlama ve Sınıf Yönetimini Sağlama* konularında önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin birisi (Ö14) öğretmenlerin plan oluşturarak, hedeflerini önceden belirlemeleri ve dersin başında belirlenen hedef davranışların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını kontrol etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bir diğer öğretmen ise (Ö15), öğretmenin, sınıfa gitmeden önce derste kullanacağı materyali ve diğer araç gereçleri planlayarak ve hazırlıklı bir şekilde konuya hakim olarak derse girmesi gerektiğini söylemiştir. Sınıf yönetimini sağlayabilmek için, öğretmenlerin birisi (Ö8), öğretmenlerin her çocuğun bilişsel ve duyuşsal sorunlarının farkında olmaları ve ona göre eşit bir şekilde eğitim vermeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bir diğer öğretmen ise (Ö10), öğretmenlerin öğrencilerinin kişilik özelliklerini bilmeleri ve ders esnasında bu özellikleri dikkate alarak yaklaşımları gerektiğini dile getirmiştir. Son olarak diğer bir öğretmen ise (Ö11), öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini tanıyarak, öğretimi çeşitli yöntem ve tekniklerle gerçekleştirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

4.2.2 Öğretmen Yetiştirme Programları

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö13) Şekil 4.11'de görüldüğü gibi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin, *Uygulama Dersinin Süresini Artırma ve Sürece Yayma, Teori Olarak Öğrenenleri Uygulamaya Koyma ve Farklı Kademelerde Uygulama Yapma* önerilerde bulunmuştur.



Şekil 4.11: Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Öneriler

Uygulama Dersinin Süresini Artırma ve Sürece Yayma. Öğretmenlerin bazıları (Ö1, Ö2, Ö9, Ö11, Ö13) uygulama dersinin süresinin artırılması ve sürece yayılmasına ilişkin önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin birisi (Ö1) öğretmenlerin gerçek bir öğretim ortamına hazırlanabilmesi için, eğitim fakülterindeki uygulama derslerinin sayısının daha çok olması gerektiğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen (Ö2) ise, uygulama derslerinin sadece son sınıfta değil süreç içerisinde verilmesinin öğretmenleri mesleğe daha hazırlıklı hale getireceğini ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen (Ö9) ise, eğitim fakültelerinde çeşitli öğrenci özelliklerinin bulunduğu bir simülasyon ortamı oluşturularak daha fazla ders anlatma imkanı verilmesini önermiştir. Son olarak, başka bir öğretmen ise (Ö13), uygulama derslerinin daha baskın olması gerektiğini ve staja giden öğretmen adaylarının daha çok denetlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Teori Olarak Öğrenenleri Uygulamaya Koyma. Öğretmenlerin birkaçı (Ö1, Ö3, Ö4) hizmet öncesi dönemde teorik olarak öğretilenlerin uygulamaya konulması gerektiği görüşünü bildirmiştir. Bir diğer öğretmen (Ö4) ise, öğrenilen teorik bilgilerin uygulamaya dönük olmamasının mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarla

karşılaşmasına neden olduğunu ve derslerin kesinlikle uygulamaya dönük olması gerektiğini belirtmiştir.

Farklı Kademelerde Uygulama Yapma. Yalnızca bir öğretmen (Ö5) uzun bir staj döneminin önemli olduğunu ve iyi bir tecrübe için müzik öğretmenlerinin uygulama derslerini ilkökul, ortaokul ve lise gibi farklı eğitim kademelerinde yapmaları gerektiğini ifade etmiştir.

4.2.3 İletişim ve İşbirliği

İletişim ve işbirliğine ilişkin, öğretmenlerin bir kaçı (Ö1, Ö3 Ö4, Ö8) *Okul Yönetimi* boyutuna yönelik öneride bulunmuştur.

Okul Yönetimi. Öğretmenlerin birkaçı okul yönetiminin yeni öğretmenlere destek sağlamasına ilişkin öneride bulunmuşlardır. Öğretmenlerden biri (Ö1), okul yöneticilerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenleri ne yapacağı ve nasıl davranacağı konularında yönlendirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bir diğer öğretmen (Ö4) ise, okul yöneticilerinin yeni başlayan öğretmenlere okul ve kurallarını tanıtıcı oryantasyon yapmaları gerektiğini belirtmiştir.

Özet

Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin giderilmesine yönelik yapmış oldukları öneriler Tablo 4.8’de özetlenmiştir.

Tablo 4.8: Nitel Bulgulara Göre, Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Yetersizliklerinin Giderilmesine Yönelik Yaptıkları Öneriler

Konu Alan	Veri Toplama Yöntemi	Tema ve Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğretmenler
Mesleki Gelişim	Nitel	- Konu Alanı <ul style="list-style-type: none">• Yenilikleri Takip Etme• Meslektaş Gözlem ve Görüşme Yapma• Teknolojiyi Entegre Etme• Yabancı Dil İçin Yurt Dışı Kurslara Katılma - Genel Kültür - Mesleki Beceri <ul style="list-style-type: none">• Derse Planlı ve Hazırlıklı Başlama• Sınıf Yönetimini Sağlama	Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö13 Ö5,Ö6,Ö7 Ö4,Ö11,Ö14 Ö3 Ö10,Ö11,Ö13,Ö15 Ö14,Ö15 Ö8, Ö10, Ö11
Öğretmen Yetiştirme Programları	Nitel	- Uygulama Dersinin Süresini Artırma ve Sürece Yayıma - Teori Olarak Öğrenenleri Uygulamaya Koyma - Farklı Kademelerde Uygulama Yapma	Ö1,Ö2,Ö9,Ö11,Ö13 Ö1,Ö3,Ö4 Ö5
İletişim ve İşbirliği	Nitel	- Okul Yönetimi <ul style="list-style-type: none">• Destek Sağlama	Ö1,Ö3,Ö4, Ö8

Bölüm 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada veriler ölçek ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin Sınıf Yönetimi, Öğretim Stratejileri ve Öğrenci Katılımı boyutlarına ilişkin genel ortalaması ($\bar{X}=6.98$) çıkararak öğretmenlerin kendilerini ‘Oldukça Yeterli’ algıladıkları görülmüştür. Görüşme verilerinin analizinde, öğretmenlerin kendilerini yeterli ve yetersiz algıladıkları konu alanları ortaya çıkmıştır. Aşağıda ölçek ve görüşmelerden elde edilen ve çeşitlenen veriler alan yazın ile ilişkilendirilerek tartışılmış ve varılan sonuçtan sonra öneriler yapılmıştır.

5.1 Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Çeşitlenen bulgular, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin belirli mesleki konu alanlarında kendilerini hem yeterli hem yetersiz gördüklerini göstermiştir.

5.1.1 Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Algıladığı Konu Alanları

Çeşitlenen veriler öğretmenlerin kendilerini *Sınıf Yönetimi* ve *Öğretim Stratejilerine* ilişkin belirli konularda yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Nicel bulgular öğretmenlerin *Öğrenci Katılımına* ilişkin kendilerini yeterli gördüklerini gösterirken, nitel bulgular ise öğretmenlerin kendilerini *İletişim Kurma*, *Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleme*, *Zaman Yönetimi*, *Mesleki Gelişim* ve *Konu Alan Bilgisi* bakımından yeterli algıladıklarını göstermiştir.

Sınıf Yönetimi

Hem nicel hem nitel bulgular öğretmenlerin *Sınıf Kuralları Koyarak* ve öğrencilerin bu kurallara uymalarını sağlayarak sınıfı yönettiklerini ortaya koymuştur. Karacaoğlu (2008)'nin yapmış olduğu çalışma, kurallar koyarak sınıf yönetimini sağlama bulgusunu desteklemektedir. Yıldırım (2012)'in sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmenlerin, otokratik davranışlardan olan sınıf kuralları ve ilkelerini tek başına belirleme ve öğrencilerin belirlenen kurallara uymalarını bekleme davranışını en az sergiledikleri ortaya çıkarken, öğretmenlerin sınıf kurallarını niçin koyulduğunun gerekçesini açıklama davranışını ise en fazla sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Bunun yanında, nicel bulgular öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada - “Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi sağlayabilme”, “Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlayabilme”, “Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri yatıştırabilme”, “Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturabilme”, “Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engelleyebilme” ve “Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle başa çıkabilme” - ‘Oldukça Yeterli’ oldukları yönünde görüş bildirdiklerini göstermiştir. Öğretmenler yalnızca, “Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentileri açık biçimde ortaya koyabilme” konusunda kendilerini ‘Çok Yeterli’ gördüklerini ifade etmiştir. Sınıf yönetimini sağlayabilmeye ilişkin genel ortalama ise öğretmenlerin kendilerini ‘Oldukça Yeterli’ olarak algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterlikleri konusunda yapılan bir takım çalışmalarda da (Aslan ve Kalkan, 2018; Eker, 2014; Turcan, 2011) elde edilen bulguların, bu çalışma bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışma bulgusunun tersine, Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010)'nin yapmış oldukları çalışmada sınıf

yönetimine ilişkin sınıf öğretmen adaylarının kendilerini ‘Biraz Yeterli’ gördükleri ortaya çıkmıştır.

Diğer yandan, nitel bulgular öğretmenlerin Otokratik - *Ödül/ Ceza Vererek ve Sesini Yükselterek* - ve Demokratik - *Öğrencilere Arkadaş Gibi Yaklaşarak ve İsmi İle Hitap Ederek* - yaklaşımlarla sınıf yönetimini sağladıklarını ortaya koymuştur. Ekici (2008) öğretmen öz yeterliğinin öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin gerekli bilgi ve becerilerle donanımlı olması ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Alan yazını incelendiğinde, Öztürk (2016) yeni öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında, yeni öğretmenlerin öğrencilere ismi ile hitap ederek ve öğrencileriyle ılıman ilişki kurarak sınıf yönetimini sağlamada çok az güçlük çektiklerini ortaya çıkarmıştır. Karakelle (2005) öğrencilere dostça yaklaşan öğretmenleri etkili öğretmen olarak kabul etmektedir. Tuncel ve Balcı (2015) ise nitelikli öğretmenin aynı zamanda demokratik tutuma sahip öğretmen özelliklerinde barındırdığını belirtmiştir.

Öğretim Stratejileri

Hem nicel hem nitel bulgular öğretmenlerin *Farklı Değerlendirme Yöntemlerini ve Öğretim Yöntem ve Tekniklerini* kullanabildiklerini göstermiştir. Nitel bulgular öğretmenlerin ilk sözü edilen konu alanına ilişkin *Geleneksel ve Uygulamalı Değerlendirme Yöntemlerini*, ikinci sözü edilen konu alanına ilişkin *Geleneksel ve Çağdaş Öğretim Yöntem ve Tekniklerini* kullandıklarını göstermiştir.

Söz konusu stratejilere ilişkin, öğretmenler “Öğrencilerin zor sorularına iyi cevap verebilme”, “Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacak soruları hazırlayabilme”, “Öğrencilerin kafası karıştığında alternatifli açıklama ya da

örnek sağlayabilme” konularında kendilerini ‘Çok Yeterli’ görürken, ”Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlayabilme”, ve “Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlayabilme” konularında ise kendilerini ‘Oldukça Yeterli’ algıladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretim stratejilerini kullanmaya ilişkin, genel ortalama öğretmenlerin kendilerini ‘Oldukça Yeterli’ algıladıkları ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanabilmede kendilerini ‘Oldukça Yeterli’ algıladıkları çeşitli çalışma bulgularında (Aslan ve Kalkan, 2018; Benzer, 2011; Eker, 2014; Turcan, 2011) görülmektedir. Benzer şekilde, Yeşilyurt (2013)’un yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik algılarının ‘Oldukça Yeterli’ düzeyde olduğunu bulmuştur.

Nitel bulgular ise, öğretmenlerin kendilerini *Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilmede* yeterli algıladıklarını göstermiştir. Yalnızca bir öğretmen geleneksel yöntem ve tekniklerden *Düzenlatım* tekniğini kullanırken, bazı öğretmenler *Rol Oynama/Drama*, *Grup Çalışması* ve *Deney* gibi çağdaş öğretim yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bulgular, öğretmenlerin *Soru Sorma*, *Test/Quiz/Yazılı Sınav* ve *Uygulama* gibi ürüne dayalı *Geleneksel ve Uygulamalı Değerlendirme Yöntemlerini* ağırlıklı olarak kullandıklarını göstermiştir. Uygulamalı değerlendirme yönteminin yalnızca bir Müzik öğretmeni tarafından kullanıldığı çıkan bulgular arasındadır. Arslan ve Özpınar (2008)’ın gerçekleştirmiş oldukları çalışmada ise öğretmen adaylarının farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma konusunda bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Yine, Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004)’nın meslekte yeni olan öğretmenlerin ilk yıllarda karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunun derse uygun yöntem ve teknik seçme ve kullanmada sorunlarla karşılaşmadıkları ortaya

çıkarılmıştır. Bu bulguların aksine, Karacaoğlu (2009) çalışmasında öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma davranışlarında ‘Az Yeterli’ olduğunu ortaya koymuştur.

Geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanma konu alanına ilişkin olarak, Gelbal ve Kelecioğlu (2007)’nun öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmalarında öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmada ‘Yeterli’ oldukları; Yeşilyurt (2012)’un yapmış olduğu çalışmada ise öğretmen adaylarının test, kısa cevap, açık uçlu sorular ile performans görevi konularında kendilerini ‘Yeterli’ algıladıkları ortaya çıkmıştır. Gülay ve Altun (2017)’nin yapmış olduğu çalışmada ise göreve yeni başlamış farklı branşlardaki öğretmenlerin, daha çok ürün değerlendirme yaptıkları ve alternatif ölçme-değerlendirmede sorunlar yaşadıkları belirlemiştir.

Öğrenci Katılımı

Öğrenci Katılımına yönelik ise, nicel bulgular öğretmenlerin - “Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilme”, “Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive edebilme”, “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırabilme”, “Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlayabilme”, “Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olabilme”, “Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlayabilme”, “Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olabilme” - konularında kendilerini ‘Oldukça Yeterli’ algıladıklarını göstermiştir.

Öğretmenler yalnızca “Çalışması zor öğrencilere ulaşabilme” konusunda kendilerini ‘Biraz Yeterli’ gördüklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik yeterlik algılarının ‘Oldukça Yeterli’ düzeyde olduğu, yani öğretmenlerin kendilerini bu konu alanına ilişkin ‘Oldukça

Yeterli' algıladıkları görülmektedir. Bu bulgu, alan yazındaki bir takım çalışma bulgularıyla (Benzer, 2011; Yeşilyurt, 2013) örtüşmektedir. Bu bulgunun aksine, Eker (2014)'in ve Turcan (2011)'in yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

İletişim Kurma

Nitel bulgular, öğretmenlerin yaklaşık yarısının - *Öğrencilerin Sorunları Çözmede Yardımcı Olarak, Zaman Ayırarak, İyi Bir Dinleyici Olarak, Çift Yönlü Etkileşim Kurarak ve Çocuğa Göre Yaklaşarak* - öğrencilerle etkili iletişim kurduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin bir kısmının öğrencilerin problemlerini dinleyerek ve problemlerini çözmeye yardımcı olarak onlarla iletişim kurdukları, çok azının ise, öğrencilerine zaman ayırıp, problemlerini tespit etmeye çalıştıkları çıkan bulgular arasındadır. Yalnızca bir öğretmenin zaman ayırarak öğrencileri ile güncel konulardan sohbet ettiği görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde Karakelle (2005)'nin yapmış olduğu çalışmada, lise öğretmenlerine göre, etkili bir öğretmenin öğrenci ile ilişki boyutu altında en çok öğrenciler ile olumlu ilişki kurma ve öğrenciyle ders dışı sosyal ilişki kurma niteliklerine sahip olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Seferoğlu (2004), yapmış olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının öğrencilere rehberlik yapma konusunda orta derecede yeterlik algısına sahip olduklarını ortaya çıkarmış, fakat öğretmen adaylarının öğrencilere rehberlik yaparak, onları dinlemeye ve kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmalarını sağlamaya ilişkin yeterliklerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Erdem ve Okul (2015) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişiminin 'Her Zaman' olduğu yönünde görüşlerini ortaya koyarken, Kahyaoğlu ve Yangın (2007) ilköğretim öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin kişisel problemleri ile ilgilenme ve öğrencilerle günlük konular üzerinde konuşmaya ilişkin mesleki öz yeterliklerinin 'Oldukça

Yeterli' olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgunun aksine Gülay ve Altun (2017), meslekte yeni olan öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarını anlayamama ve öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramama gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemiştir.

Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleme

Nitel bulgular bir kısım öğretmenin eğitim ve öğretim ortamlarını düzenlemede *Görsel Araç ve Materyal Kullandıklarını* ve kendilerini bu konuda yeterli gördüklerini göstermektedir. Burada bazı öğretmenlerin öğrencilerin konuya ilgisini çekebilmek için görsel araçlardan faydalandığı, bir öğretmenin Fen konularını materyal kullanarak anlattığı ve diğer bir öğretmen ise PowerPoint, video ve film gibi görsel materyal kullandığı görülmektedir. Çalışmanın bu bulgusu, Arslan ve Özpınar (2008)'in öğretmen nitelikleri üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmada kendilerini 'Yeterli' gördüklerine ilişkin bulguyla örtüşmektedir. Bu bulgunun tam aksine, Yılmaz ve Tepebaş (2011) meslekte yeni olan öğretmenlerin, okuldaki kaynak yetersizliğinden dolayı, teknolojik araç gereç ve materyal bulunmaması gibi nedenlerden ötürü verimli ders işlemede güçlük yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde; Duran, Sezgin ve Çoban, (2011) meslekte yeni olan öğretmenlerin okulda kaynak yetersizliği olmasından dolayı, materyaller kullanma konusunda sıkıntı çektiklerini belirtmişlerdir.

Zaman Yönetimi

Nitel bulgular, çok az öğretmenin *Planlı/ Programlı Olmaları* nedeniyle kendilerini zaman yönetimi konusunda yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin planlı olmalarının - günlük ve yıllık planlar yapmalarının - dersi aktif ve akıcı kıldığı ve zaman yönetimini sağladığı belirtilmiştir. Alanyazında bu bulgu ile örtüşen bulgular yer almaktadır. Karacaoğlu (2008) çalışmasında öğretmenlerin zamanı etkili

kullanmada kendilerini ‘Oldukça Yeterli’ algıladıklarını ortaya koyarken, Kösterelioğlu ve Akın-Kösterelioğlu (2008) yapmış oldukları çalışmada, aday öğretmenlerin zamanı etkili biçimde kullanmaya ilişkin yeterlik algılarının ‘Büyük Ölçüde’ olduğunu ortaya çıkarmıştır. Nitekim Gökçe (2013b)’nin çalışmasında da öğretmenlerin adaylık dönemlerinde derse hazırlıklı gelmede güçlük yaşamadıkları tespit edilmiştir. Bu bulguların aksine, Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) yeni öğretmenlerin, konuları ne kadar sürede işlemeleri gerektiğini planlamada sıkıntı yaşadıklarını ve bu sıkıntıların tecrübeden, öğrencilerin özelliklerinden, hizmet öncesi eğitimin yetersizliğinden ve ders süresinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Mesleki Gelişim

Nitel bulgular, öğretmenlerin *Akademik İşbirliği İçinde Bulunarak, Pedagoji Eğitimi ve Yüksek Lisans Yaparak ve Alanına İlişkin Yenilikleri Takip Ederek* mesleki gelişimde bulduklarını göstermektedir. Bulgular öğretmenlerin zümre arkadaşları ile işbirliği içerisinde olarak birbirlerine destek olup eksikliklerini giderdiklerini, meslek sevgisinden dolayı mesleki geliştirme süreci içine girerek pedagoji ve yüksek lisans eğitimleri aldıklarını ve alandaki yenilikleri takip ettiklerini göstermiştir. Erişen ve Çeliköz (2003) yapmış oldukları çalışmada ise öğretmen adaylarının mesleki gelişimine yönelik kendilerini ‘Kısmen Yeterli’ algıladıklarını ortaya çıkarırken, bireylerin hizmet öncesi eğitimden mezun olduktan sonra kendilerini geliştirmedikleri takdirde mesleklerini yapamayacak duruma geldiklerini belirtmiş ve öğrenmenin yaşam boyu bir niteliğe dönüşerek, bireylerin kendilerini mesleki gelişim açısından geliştirmelerinin önem kazandığını vurgulamıştır. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim öğretmen adaylarının diğer öğretmenlerle iş birliği yapmada ‘Oldukça Yeterli’ olduklarını ortaya çıkarırken, Duran, Sezgin ve Çoban (2011) ise çalışmalarında yeni öğretmenlerin meslektaşları ile iletişim

kurmakta zorluklar yaşadıklarını belirterek, öğretmenlerin derste veya okulda karşılaşmış oldukları sorunlarda, meslektaşlarından alınan yardımının çok verimli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, bu araştırmada yer alan öğretmenlerin eksikliklerini gidermek için birbirleri ile akademik işbirliği yapma bulgusunu desteklememektedir.

Konu Alan Bilgisi

Diğer taraftan, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin yaklaşık yarısının *Konu Alan Bilgisi* açısından kendilerini yeterli algıladıklarını göstermiştir. Bulgular bu öğretmenlerden ikisinin yabancı dil öğretmeni olduğunu ve bu öğretmenlerin yabancı dilin kültürüne hakim olduklarına inandıklarını gösterirken, farklı branşlardaki iki öğretmenin tecrübeli olduklarından dolayı konu alan bilgisi bakımından kendilerini yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Yalnızca bir öğretmen, branşı olan Matematik alanını öğrencilik yıllarından beri çok sevmesi nedeniyle, alan bilgisi konusunda sıkıntı çekmediğini ifade etmiştir. Konu alan bilgisi, öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir işleve sahiptir. Alan bilgisi, hizmet öncesi dönemle başlayan ve öğretmenin hizmete girdiği süreç boyunca öğretmenin karşısına çıkarak yolunu belirleyen önemli bir faktördür (Arseven, Moroğlu ve Aldıg, 2015). Karacaoğlu (2008) çalışmasında öğretmenlerin kendilerini alan bilgisine ilişkin ‘Oldukça Yeterli’ algıladıklarını ortaya çıkarırken, yine aynı araştırmacının (Karacaoğlu, 2009) yapmış olduğu başka bir çalışma bulgusu da bu çalışma bulgusunu desteklemektedir. Yani bu çalışma bulgularında öğretmenlerin kendi alanına ilişkin temel ilke ve kavramları bilmede kendilerini ‘Oldukça Yeterli’ algıladıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmada elde edilen bu bulgunun aksine, Erişen ve Çeliköz (2003) öğretmen adaylarının öğretilcek alana ilişkin bilgi ve becerilerde kendilerini ‘Kısmen Yeterli’ algıladıklarını ortaya çıkarmıştır.

5.1.2 Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz Algıladığı Konu Alanları

Nitel bulgular öğretmenlerin, *Sınıf Yönetimi*, *Zaman Yönetimi* ve *Pedagojik Alan Bilgisi* açılarından kendilerini yetersiz gördüklerini göstermiştir.

Sınıf Yönetimi

Bulgular öğretmenlerin çoğunun sınıf yönetimini sağlamada bir takım etkenlerden dolayı - *Sınıfların Kalabalık Oluşu*, *Okul Kültürünün Etkisi*, *Öğrenci İlgisi ve Motivasyon Eksikliği*, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler*, *Sınıfta Düzey Farklılıklarının Olması*, *Beklenmeyen Davranışlar*, *Bireysel Sorunlar ve Sabırlı Olamama* - kendilerini yetersiz gördüklerini göstermiştir. Bulgular, sınıf nüfusunun kalabalık olması nedeniyle, öğretmenlerin sınıf içerisinde disiplini sağlayamadıklarını, öğrencilerin derslere önem vermediklerini, öğretmenlerin öğrencilerinin isimlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını ve bireysel özelliklerini geç öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda, öğretmenler okulun idari cezalarının baskın olmamasının ve okulun bulunduğu çevrenin kültürünün kendilerini yetersiz algılamalarına etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer yetersiz hissedilen durum ise, sınıf içerisinde değişik öğrenci profillerinin olması ve bazı öğrencilerin derse karşı ilgili olup, bazılarının ise ilgili olmamasıdır. Aynı zamanda, derslere teknolojinin entegre edilmemesinden dolayı öğrencilerin, derse karşı ilgi ve motivasyonlarının düşmesi nedeniyle öğretmenlerin kendilerini yetersiz algıladıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf içerisinde öğrenciler arasında seviye farklarının olması ve düşük seviyeli öğrenciler için ekstra birşeyler yapılamaması, öğrencilerin ileriye dönük hedeflerinin olmaması ve öğretmenin sabır yönünden kendini yetersiz görmesi öğretmenleri sınıf yönetiminde yetersiz hissettiren diğer nedenlerdir. Sınıfı yönetiminde öğretmenlerin yetersiz hissettiği bir diğer konu ise, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde özel gereksinimi olan öğrencilere nasıl

bir yaklaşımda bulunacakları üzerinde bir eğitim almamalarıdır. Yapılan görüşmelerde sınıf yönetimini sağlamada kendilerini yetersiz gören öğretmenlerin çoğunun branşlarının Matematik olduğu göze çarpmaktadır. Yeşilyurt (2013) ise çalışmasında Matematik programındaki öğretmen adaylarının kendilerini sınıf yönetiminde ‘Oldukça Yüksek’ düzeyde yeterli algıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Karacaoğlu (2009) gözlem sonuçlarında ise öğretmenlerin branşları ile sınıf içerisindeki öğretmen davranışları arasında ilişki olmadığını belirtmiştir.

Sınıf yönetimine ilişkin alan yazın incelendiğinde, Seferoğlu (2004) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmasında, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere hizmet etmede öğretmenlerin kendilerini ‘Yetersiz’ bulduklarını ortaya koyarken, Gökçe (2013b) çalışmasında aday öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmasından dolayı sınıf içerisinde disiplini sağlamada güçlük çektiklerini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, Öztürk’ün çalışmasında (2016), mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin zorluklar çektiği görülmektedir. Yine benzer şekilde, Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) çalışmalarında; yeni öğretmenlerin, sınıf nüfusunun fazla olması ve öğrencilerin yeterli seviyelerinin olmaması ve öğretmenin deneyim eksikliğinden dolayı, sınıf içerisinde istenmeyen davranışları önlemede güçlük yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Güvendir (2017)’in yapmış olduğu çalışmada göreve yeni başlamış olan öğretmenlerin, sınıfta okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olduğunu ve sınıf içerisinde öğrencilerin yaş dağılımlarının dengesiz olması nedeniyle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine ilişkin sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmada mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin sınıfta farklı öğrenci seviyelerinin olması nedeniyle, güçlükler yaşadıkları belirtilmiştir. Yılmaz ve Tepebaş (2011), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili olarak birçok sorun yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunlar arasında,

öğrencilerin sınıfta nasıl davranış sergileyeceklerini bilemedikleri; kurallara uymayarak, sınıf içerisinde disiplinsiz davranışlar içinde buldukları; ve öğrencilerin güdülenmelerinin ve hazırbulunuşluklarının düşük düzeyde oldukları söylenebilir.

Zaman Yönetimi

Nitel bulgular öğretmenlerin, *Programın Kalabalık Olması ve İstenmeyen Öğrenci Davranışları* açılarından zaman yönetimi konusunda kendilerini yetersiz algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bulgular genellikle öğretmenlerin, yabancı dilin anlama sürecinin öğrenciler üzerinde biraz daha geç gerçekleşmesi, okuldaki etkinliklerin yoğunluğu ve okuldaki teknolojik araç gereç ve materyal eksiklikleri ve de programın kalabalık olması gibi nedenlerden dolayı zaman yönetiminde sıkıntı yaşadıklarını göstermiştir. Aynı zamanda, bulgular sınıf düzenini bozan ve arkadaşlarının dikkatini dağıtan öğrenciler karşısında bir öğretmenin sınıf kontrolünü tekrar ele almaya çalışırken zamanı yönetemediğini göstermiştir. Benzer şekilde, Gülay ve Altun (2017) yeni öğretmenlerle yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin süreyi ayarlama konusunda sorunlarla karşılaştığını ortaya koymuştur. Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe (2016) mesleğe yeni başlayan matematik öğretmenlerinin programın yoğun olması nedeniyle konuları yetiştirmede zorluk çektiklerini ve programın kalabalık olması nedeniyle etkinlik ve grup çalışmaları yapamadıklarını ortaya koymuştur.

Pedagojik Alan Bilgisi

Nitel bulgular, ayrıca, bazı öğretmenlerin *Pedagojik Alan Bilgisi* açısından kendilerini yetersiz gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler bu alana ilişkin yetersizliklerinin sebebinin üniversitede almış oldukları eğitimin daha çok teorik ağırlıklı olması ve uygulama fırsatı sağlayamamasına dayandırmıştır. Alan yazını incelendiğinde, bu

bulguyu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Gülay ve Altun (2017) çalışmasında, yeni öğretmenlerin, meslekte güçlüklerle karşılaşmalarının altında yatan sebeplerden birinin hizmet öncesi dönemde alınan derslerin teorik olmasından kaynaklı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde; Bozak, Özdemir ve Seraslan (2016), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin hizmet öncesinde almış oldukları eğitimin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında, Yılmaz ve Tepebaş (2011) çalışmalarında mesleğe başlayan yeni öğretmenlerin üniversitede almış oldukları uygulama derslerinin yeterli olarak verilmemesinden dolayı, üniversitede öğrendikleri teorik bilgilerin, göreve başladıklarında pratikle çok farklılaştığını ve, bu nedenle, lisans dönemindeki eğitimin kendilerini mesleki yaşama hazırlamada yeterli olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

5.2 Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Yetersizliklerinin Giderilmesine Yönelik Önerileri

Nitel bulguları, öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin giderilmesine yönelik bir takım öneriler ortaya koymuştur. Bu öneriler *Mesleki gelişim, Öğretmen Yetiştirme Programları ve İletişim ve İşbirliği* olmak üzere üç boyutta toplanmıştır.

Mesleki Gelişim

Mesleki gelişime ilişkin olarak, bulgular mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin *Konu Alan Bilgisi, Genel Kültür ve Mesleki Beceriler* açısından kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymuştur.

Öneriler öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini *Konu Alanına İlişkin Yenilikleri Takip Ederek, Meslektaş Gözlem ve Görüşme Yaparak, Teknolojiyi Entegre Ederek, Yabancı Dil İçin Yurt Dışı Kurslara Katılarak* artırabileceği yönündedir. Bunun

yanında, bulgular yeni öğretmenlerin alanlarındaki yenilikleri takip etmelerini, yeni teorileri araştırarak kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri gerektiğini göstermiştir. Bu öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, öğretmenlerin deneyim ve tecrübe kazanmaları açısından kendilerine meslektaş edinmeleri ve onların sınıf içerisindeki davranışlarını gözlemlemeleri veya görüşme yapmaları diğer önerilen noktalardır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini çekebilmeleri için teknolojiyi eğitimle birleştirmeleri ve yabancı dil öğretmenlerinin yurt dışı kurslarına katılarak dillerini geliştirmeleri önerilmiştir.

Bulgular, bu öğretmenlerin kendilerini alan bilgisi yanında genel kültür bakımından da geliştirmelerinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Bulgular yeni öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun çevresini ve gelenek görenek ve kültürünü bilmelerinin, öğrencilerin konu alanı dışında sordukları sorulara cevap verebilmelerinin ve gazete, dergi okuyarak günlük haberlerden haberdar olmalarının gerekliliğini göstermiştir. Günümüzde bilgi ve teknolojiye hızlı artışlar, öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri de değişikliğe uğratmaktadır. Genel anlamda nitelikli bir öğretmenin, kültür birikimine sahip, alanı ve alanını nasıl öğretmesi gerektiği konusunda bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir (Erişen ve Çeliköz, 2003). Saylan (2007) göre öğretmenin, mesleğinde etkili olabilmesi için alan bilgisi yanında, toplumu ilgilendiren konularda geniş bir bakış açısına ve genel kültüre sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Günümüzde teknolojinin her alanda kullanılması eğitiminde her alan için gerekli olduğu söylenebilir. Bu bakımdan teknoloji eğitimi ve eğitimin de teknolojiye etkisi bulunmaktadır. Eğitim ile teknoloji eğitim yaşamının vazgeçilmez parçasını oluşturmaktadır (Sönmez, 2004). Erdemir, Bakırcı ve Eyduran (2009), öğrencilerin teknoloji ile iç içe olmaları bakımından, öğretmen adaylarının, ileriki meslek yaşamlarında başarı gösterebilmeleri için, teknolojinin eğitim açısından

öneminin bilincinde olmaları ve teknolojiyi kullanma konusunda beceriye sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Özer (2008)'e göre, öğretmenlerin mesleklerini devam ettirdiği sürece etkili öğretmen davranışlarını sergileyebilmeleri için yeniliklere ve değişimlere uyum sağlamaları ve mesleki gelişim etkinlikleri ile öğrenmelerini meslek yaşamlarına yansıtmaları gerekir.

Mesleki beceri açısından, bulgular mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin *Derse Planlı ve Hazırlıklı Gelmeleri ve Sınıf Yönetimini* sağlamaları gerektiğini göstermiştir. Bulgular öncelikle, öğretmenlerin, derse gitmeden önce öğrencilere kazandıracakları hedef davranışları planlamaları ve derste kullanılacak araç ve gereçleri önceden hazırlamaları gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, iyi bir sınıf yönetiminin sağlanması açısından, öğretmenlerin öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal ve kişilik özelliklerinin farkında olarak onlara yaklaşmaları gerektiğini; bunun yanında çeşitli yöntem ve tekniklere başvurmalarının şart olduğu belirtilmiştir. Keskinlik (2009)'a göre öğretmenin, sınıf içerisinde etkili bir davranış sergileyebilmesi için öğrencilerinin, hazırbulunuşluk seviyelerini ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak, önceden planlanan hedef davranışlarına uygun yöntem ve teknik seçmesi gerekmektedir. Gelecek nesillerin eğitim görevini üstlenen öğretmenlerin, bu sorumluluğu yerine getirirken yöntem ve teknikleri seçme ve uygulama konusunda zengin bir bilgi birikimine sahip olması ayrıca vurgulanmıştır (Keskinlik, 2009).

Seferoğlu (2004) öğretmenlerin, lisans dönemlerinde mesleki gelişim açısından yeterince uygun yetişmeyerek mezun olduklarını belirtmiş ve bu eksikliklerinin giderilmesi için, hizmet içi eğitim etkinlikleriyle onlara destek sağlanması gerekliliğini vurgulamıştır.

Öğretmen Yetiştirme Programları

Diğer taraftan öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin önerilere bakacak olursak, bulgular, bu programlardaki *Uygulama Derslerinin Süresinin Artırılıp Sürece Yayılması, Teorik Olarak Öğrenilen Bilginin Uygulanmaya Koyulması* ve *Farklı Kademelerde Uygulama Fırsatı Sağlanması* gerektiğini göstermektedir. Öncelikle öğretmenler, eğitim fakültelerinde daha çok uygulamaya fırsat verilmesi ve uygulama derslerinin sadece son yıl değil eğitim sürecinin içine serpiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aynı zamanda, eğitim fakültelerinde öğrenilen teorik derslerin uygulamaya aktararak pratiğe dönüştürülmesinin ve Müzik alanında yapılan stajların farklı eğitim kademelerinde yapılmasının gerekliliği çıkan bulgular arasındadır. Alakuş (2005) öğretmen adaylarının, hizmet öncesi eğitim programlarında öğretme kabiliyetlerinin geliştirilmesinin deneyimle mümkün olacağını vurgulayarak, öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerek ise hizmet içi eğitimde planlı ve düzenli uygulamaların sağlanması ile öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesinin mümkün olduğunu belirtmiştir. Gülay ve Altun (2017) çalışmalarında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sağlamaları için fakültelerdeki öğretmenlik uygulama derslerinin daha aktif olması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Söz konusu bu öneri, bu çalışma bulgusunu desteklemektedir. Diğer taraftan Gökçe (2013a) hizmet öncesi eğitimde, öğretmenlerin uygulamalı derslere etkin olarak katılmalarının ilerideki meslek yaşamlarında karşılaştıkları güçlüklerde kendilerini yeterli hissetmelerine neden olabileceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ulubey (2018), öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde almış oldukları uygulama derslerinin, bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayarak mesleğin ilk yıllarında mesleğe adapte olmalarına ve karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmelerine olanak sağladığını belirtmiştir. Büyükgöze-Kavas ve Bugay (2009)'ın yaptıkları çalışma

bulguları, öğretmen adaylarının, eğitimlerinin iyileştirilmesi için uygulama derslerinin sayısının artırılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

İletişim ve İşbirliği

Nitel bulgular *Okul Yönetiminin* yeni öğretmenlere destek sağlaması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bulgular, okul yöneticilerinin, okula yeni gelen ve ne yapacağını bilemeyen öğretmenlere yol gösterici olmaları ve okulun ve çevrenin tanıtımı amaçlı oryantasyon etkinlikleri düzenlemeleri gerektiğini göstermiştir. Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004)'ya göre, mesleğin ilk yıllarında öğretmene meslektaşları ve yöneticileri tarafından destek verilmemesi öğretmenlerin meslekte tutunma sürecinde güçlüklerle karşılaşmalarına neden oluyor. Ekinci (2010) ise, mesleğin ilk yıllarının yeni olan aday öğretmenler için mesleğe uyum süreci bakımından önemli bir dönem olduğunu ve bu dönem içerisinde öğretmenlerin mesleğe uyum sağlamaları ve okul yöneticilerinin bu öğretmenlere yol göstericisi olabilmeleri için kapsamlı hizmet içi programından geçirilmelerini önermiştir.

5.3 Sonuç

Çalışmanın bulguları doğrultusunda, varılan sonuç ve öneriler aşağıda sunulmuştur.

Çalışma bulguları, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin belirli mesleki konu alanlarında kendilerini hem yeterli hem yetersiz yönde gördüklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin kendilerini yeterli algıladıkları konu alanları göz önünde bulundurulduğunda, hem nicel hem nitel bulgular öğretmenlerin *Sınıf Yönetimini Kurallar Koyarak* sağladıklarını, *Öğretim stratejileri* olarak *Farklı Değerlendirme Yöntemleri ve Öğretim Yöntem ve Tekniklerini* kullandıklarını ortaya çıkarırken nicel bulgular öğretmenlerin *Öğrenci Katılımına* ilişkin kendilerini yeterli gördüklerini

göstermiştir. Nitel bulgular ise öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde *Otokratik ve Demokratik yaklaşımlarla; İletişimi Öğrencilerin Sorunlarını Çözmede Yardımcı Olarak, Zaman Ayırarak, Çift Yönlü Etkileşim Kurarak, İyi Bir Dinleyici Olarak ve Çocuğa Göre Yaklaşarak; Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenlemeyi Görsel Araç ve Materyal Kullanarak; Zaman Yönetimini Planlı ve Programlı Olarak; Mesleki Gelişimlerini Akademik İşbirliği, Pedagoji Eğitimi ve Yüksek Lisans ve Yenilikleri Takip Ederek sağladıklarını ve Konu Alan Bilgisi bakımından kendilerini yeterli gördüklerini göstermiştir.*

Diğer taraftan nitel bulgular, öğretmenlerin Sınıf Yönetimi - *Sınıfın Kalabalık Olması, Okul Kültürünün Etkisi, Öğrencinin İlgi ve Motivasyon Eksikliği, Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler, Sınıfta Düzey Farklılıklarının Olması, Beklenmeyen Davranışlar, Bireysel Sorunlar ve Sabırlı Olamama; Zaman Yönetimi - Programın Yoğun Olması ve İstenmeyen Davranışlar - ve Pedagojik Alan Bilgisi konu alanlarına ilişkin eksikliklerinden dolayı kendilerini yetersiz gördüklerini göstermiştir. Son olarak bulgular, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yeterliğini sağlamak için *Mesleki Gelişim, Öğretmen Yetiştirme Programları ve İletişim ve İşbirliğine önem verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.**

5.4 Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, programlara, uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- Öğretmen yetiştirme programlarında, uygulama derslerinin süreleri artırılabilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan gözlem ve uygulama derslerinin denetimi daha çok artırılabilir.

- Uygulama dersleri, farklı okullarda uygulanarak öğretmen adaylarının daha fazla deneyim edinmeleri sağlanabilir.
- Uygulama dersleri sadece son döneme değil, süreç içerisine yayılarak öğretmenlerin teorik olarak öğrendiklerini uygulama imkanı sağlanabilir.
- Öğretmenlik uygulaması sırasında; öğretmen adaylarına günlük, aylık ve yıllık plan yapma, resmi işlerle uğraşma ile ilgili sorumluluklar verilerek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarını yakından tanımaları sağlanabilir.
- Öğretmenlere, öğrencileri her açıdan değerlendirmelerine olanağı sağlayacak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin hizmet içi eğitim verilebilir.
- Eğitim fakültelerinde her öğretmenlik branşına ilişkin özel eğitim dersleri verilebilir.
- Eğitim fakültelerinde, öğretmenlerin teknolojiyi eğitime entegre edebilmelerine yönelik dersler ve uygulama çalışmalarına yer verilebilir.
- Yeni öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında zorluk çekmemeleri için, zümre öğretmenleri ile işbirliği içinde olması sağlanılabilir.
- Yeni öğretmenlere okulu tanıtmak amacıyla oryantasyon çalışmaları düzenlenebilir.
- Yöneticilere ve deneyimli öğretmenlere, yeni öğretmenlere etkili olarak yol gösterebilmeleri için hizmet içi seminerler düzenlenebilir.
- Bu çalışma, Gazimağusa ve İskele ilçelerine bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yapıldığı için, başka bir araştırma tüm KKTC ortaöğretim okullarında göreve yeni başlayan öğretmenlerle yapılabilir.

- Bu çalışmada veriler görüşme ve ölçek kullanılarak toplanmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışlarını da gözleme imkanı verecek çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 23-28.
- Akdemir, S. A. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği” geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-8.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Alakuş, O. A. (2005). Öğretmen adaylarının okul deneyiminin kazandırdığı mesleki yeterliklere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 3-9.
- Aras, S., ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde Üniversitesi: Niğde.
- Argon, T., ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2010). Öğretmenlik mesleği ve okul deneyimi dersleri. *Milli Eğitim*, 186, 265-277.

- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Arseven, A., Moroğlu, B., ve Aldıç, E. (2015). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 48-66.
- Arslan, S., ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aslan, M., ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493.
- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algıları. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-11.

- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şuralarının değerlendirilmesi (1980-2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 199-237.
- Aydın, S. (2015). *Öğretmenlik uygulaması 1-2 derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi (KKTC örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Aydın, R., Ömür, E. Y., ve Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 1-12.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen bilimleri öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Batar, M., ve Aydın, S. İ. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 579-598.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

- Betoncu, O. (2017). *KKTC'de etkileşimli tahta kullanan öğretmenlerin tutum ve öz yeterlik algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Bıkmaz, H. F. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bozak, A., Özdemir, T., ve Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 110-113.
- Buluç, B., ve Demir, S. (2015). İlk ve Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Bulut, İ. (2014). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *İlköğretim Online*, 13(2), 577-593.
- Bümen, N., ve Ercan-Özaydın, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Büyükgöze-Kavas, A., ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 13-21.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Coşkun, H. (Ed.). (2000). *Öğretmenlik mesleği*. Ankara: CTB Yayınları.
- Creswell, W. J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (3.Baskı). (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Creswell, W. J., ve Plano-Clark, L. W. (2015). *Karma yöntem araştırmaları* (2. Baskı). (Y. Dede ve S. B. Demir. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çelikkaya, H. (2010). *Eğitim bilimlerine giriş eğitimcilik ve öğretmenlik* (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

- Çiğil, E. K. M. (2014). *Aday öğretmenlerin göreve başlarken yaşadıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çiltaş, A., ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 64-72.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(186), 72-83.
- Demir, C. G. (2011). *İlköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, K. M., ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Devecioğlu, Y., ve Akdeniz, A. (2013). Alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi-1, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 44-68.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberg, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., ve Leuther, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72.

- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *Milli Eğitim*, 41(194), 166-182.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 214-220.
- Dirican, E. E. (2014). *Matematik öğretmenlerinin öz yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Duran, E., Sezgin, F., ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.

- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları: müzik, resim ve beden eğitimi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 189-196.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elçiçek, Z., ve Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- Erpaçan, C., ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 4(16), 120-128).
- Erdem, A. R., ve Okul, Ö. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikayetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.
- Erdemir, N., Bakırcı, H., ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.

- Erden, M. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş* (1. Baskı). Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (6. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (2012). *Eğitim bilimlerine giriş* (7. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erişen, Y., ve eliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 25-36.
- Erol, M., ve Avcı-Temizler, D. (2016). Eyleme geçiren bir katalizör “Öz Yeterlik Algısı”: üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 711-723.
- Garip, E. N. (2009). *Okul yöneticilerinin, göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde, sosyalleşme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gergin, E. (2010). *Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarda karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yolları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Gökçe, A. T. (2013a). Aday öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik yeterliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(23), 23-42.
- Gökçe, A. T. (2013b). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye'deki aday öğretmenlik süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., ve Öner, Ü. (2017). Etkili öğretmenlik eğitimi perspektifinde öğretmenlik uygulaması dersine eleştirel bir yaklaşım: Nitel bir inceleme. *Tarik Okulu Dergisi*, 10(32), 927-954.
- Gülay, A., ve Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 738-749.
- Gültekin, M., ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Güneş, Z., İnce, E., ve Kırbaşlar, F. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öz yeterlik algıları ve kimya problemlerinde matematik kullanımına yönelik görüşleri. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-32.

- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 179-193.
- Güvenç, H. (2010). Ders çalışma özyeterlik algısı ölçeği'nin geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-69.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.
- Ilgaz, G., Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- İşlek, D. (2017). *Okul dışında eğitimde müze kullanımına yönelik geliştirilen hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin başarı ve öz yeterlik inançlarına etkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi.) Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Kaçar, T. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaçar, T., ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.

- Kahyaoğlu, M., ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). Öğretmenlerin sınıf içi yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Ankara ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 62-78.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karip, E. (2007). (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kaya, V. H., Polat, D., ve Müftüoğlu, İ.O. (2014). Fen bilimleri öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *International Journal of Social Science*, 28, 581-595.

Kazu, İ. Y., ve Yenen, E. T. (2014). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım: Klinik uygulama, *İlköğretim Online*, 13(3), 796-805.

Keskinkılıç, K. (Ed.) (2009). *Eğitim bilimine giriş* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kılıçoğlu, G., ve Karakuş, N. E., ve Demir, T. (2011). Sosyal Alanlar öğretmenlerinin kişilerarası özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi (Ankara ili örneği). *In 2nd International Conference on New Trends in Education and their Implications*, Antalya-Turkey.

Kiremit. H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

KKTC KHK (t.y.) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Kamu Hizmeti Komisyonu Başkanlığı. <http://www.khk.kamunet.net>.

Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 240-255.

Korkmaz, İ., Saban, A., ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(2), 266-277.

- Korkut, K., ve Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Kotoman, H. (2008). Özyeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taranması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kozikoğlu, İ., ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Kösterelioğlu, İ., ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 257-275.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilim Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Küçükahmet, L., Değirmencioğlu, C., Er, T., Öksüzoğlu, A. F., Özdemir, İ. E., ve Korkmaz, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, F. H., ve Yurdakul, K. I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369-385.

- Meristo, M., ve Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Merriam, B. S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskı). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB. (15 Haziran 2018'de indirilmiştir).
- Nakip, C. (2015). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ocak, G., Ocak, İ., ve Kalender, K. M. (2017). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Oktay, A. (2009). *Eğitim bilimine giriş* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Okursoy, F. T. (2016). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, M. S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 277-306.
- Özden, Y., ve Turan, S. (Ed.). (2011). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özder, H., Konedralı, G., ve Sabancıgil, P. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının incelenmesi: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 41-59.
- Özder, H. (2011). Examining computer self- efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan, (Ed.). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler içinde* (195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, B., ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin

değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.

Özer, B., Gelen, İ., ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 822-836.

Özkan, M., ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.

Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *Elementary Education Online*, 15(2), 378-390.

Sağlam, M., ve Sağlam, Ç. A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.

Santrock, J.W. (2011). *Educational psychology* (5. Baskı). Newyork: McGraw Hill.

Saracaloğlu, S. A., Certel, Z., Varol, R. S., ve Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 54-65.

Sarı, H. M., ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.

Sayan, Y. (2010). İlköğretim dördüncü sınıf *Fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin yaratıcı düşünme becerisi, öz kavramı ve akademik başarı üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Saylan, N. (Ed.). (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirebilmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.

Sekban, M., ve Köse, A. İ. (2017). KKTC’de genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 884-901.

Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.

Sönmez, V. (Ed.) (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (Ed.). (2007). *Eğitim bilimine giriş* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin-Taşkın, Ç., ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Şen, Ş. H., ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Tabaklar, F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin belirlenmesi (KKTC örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Tabancalı, E., ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Takır, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 141-153.
- Tanrıöğen, A. (Ed.). (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Titrek, O. (2004). *Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin duygusal zeka yeterliklerini iş yaşamında kullanma ve akademik başarı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tuncel, G., ve Balcı, A. (2015). Demokratik toplumlarda öğretmen nitelikleri ve öğrencilere yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 82-97.
- Tunçbilek, M. M., ve Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türkoğlu, A. (2005). *109 soruda öğretmenlik meslek bilgisine giriş*. İstanbul: Kare Yayınları.

- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim*, 194, 72-90.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz yeterlik inançları: ABİÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Woolfolk-Hoy, A., ve Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-366.
- Xu., H. (2013). From the imagined to the practiced: a case study on novice EFL teachers professional identity change in China. *Teaching and Teacher Education*, 31(3), 79-86.
- Yaman, S., Cansüngü-Koray, Ö., ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.

- Yanık, B. H., Bağdat, O., Gelici, Ö., ve Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.
- Yayla, D., ve Sayın, M. (2006). *Milli eğitim bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara, MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 377-395.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 119-140.
- Yıldırım, F., ve İlhan, Ö. İ. (2010). Genel özyeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, K., ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri: *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- Yokuş, T. (2014). Müzik Öğretmeni adaylarının eğitime öğretme öz yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitim Dergisi*, 2(2), 43-56.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Journal Kemanusiaan*, 5(1), 1-6.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

EKLER

Ek 1: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Sayın Öğretmen,

Bu araştırma, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans tezi çalışması kapsamında mesleğe yeni başlayacak öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin görüşlerini incelemeyi hedeflemektedir. Çalışmaya katılmanız gönüllülük çerçevesinde gerçekleşecektir. Çalışmaya ilişkin vereceğiniz tüm görüşleriniz gizlilik esasına göre ele alınacaktır ve yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Ölçekteki soruları cevaplayarak çalışmaya katıldığınız ve verdiğiniz içten cevaplar için teşekkürlerimizi sunarız.

Ezgi Şahin
Araştırmacı, Yüksek Lisans Öğrencisi
Eğitim Programları ve Öğretim
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Fakültesi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
ezgi_sahn96@outlook.com

Doç. Dr. Sıtkıye Kuter
Yüksek Lisans Tez Yöneticisi
Eğitim Programları ve Öğretim
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Fakültesi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
sitkiye.kuter@emu.edu.tr

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki sorularla ilgili size uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz

1- Cinsiyet Erkek Kadın

2. Medeni durumunuz Evli Bekar

3- Branşınız

Sosyal bilimler (Türkçe, Tarih, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık, Din Kültürü vb)

Matematik ve Fen Bilimleri

Sınıf Öğretmeni

Yabancı Dil

Sanat ve Spor (Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Drama vb)

Diğer (belirtiniz) :

4- Mesleki kıdeminiz

0-1 yıl arası

1-2 yıl arası

2-3 yıl arası

5- Bitirdiğiniz öğretim kademesi : Lisans Lisans üstü

6- Mezun olduğunuz fakülte: Eğitim fakültesi Diğer(belirtiniz).....

Aşağıdaki sorularda size uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Lütfen tüm soruları cevaplayınız.

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 yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar İyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ek 2: Görüşme Formu

Okul:..... Tarih ve saat (başlangıç-bitiş):Görüşmecisi:

Merhaba, adım Ezgi Şahin. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisiyim. Bu görüşmenin amacı mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu konuda size bazı sorular sormak istiyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, çalışmanın gönüllülük esasına dayandığını, görüşmemizde vereceğiniz tüm bilgilerin ve isminizin gizlilik ilkesi bağlamında gizli tutulacağını, ve veri analizi sürecine okulların ve isminizin kodlanarak yalnızca tez ve bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağını belirtmek isterim. Bu görüşmeye katılımınız gönüllülük esasına dayandığından istediğiniz zaman çalışmadan çekilebilirsiniz.

Görüşmeyi, vereceğiniz bilgileri daha objektif olarak analiz edebilmem için, izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Araştırmaya ilişkin herhangi bir sorunuz olursa, aşağıdaki kişilere başvurabilirsiniz.

Ezgi Şahin
Araştırmacı, Yüksek Lisans Öğrencisi
Eğitim Programları ve Öğretim
Eğitim Fakültesi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
ezgi_sahn96@outlook.com

Doç.Dr. Sıtkıye Kuter
Yüksek Lisans Tez Yöneticisi
Eğitim Programları ve Öğretim
Eğitim Fakültesi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
sitkiye.kuter@emu.edu.tr

Görüşme Soruları

1. Ne kadar süredir bu okulda öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Mesleki açıdan kendinizi nasıl görüyorsunuz? Yeterli/Yetersiz?
3. Mesleki açıdan güçlü ve zayıf yönleriniz nelerdir?
4. Mesleki açıdan kendinizi yetersiz hissettiğiniz durumların kaynağı sizce nedir?
5. Mesleğe yeni başlayacak bir öğretmenin kendini yeterli hissetmesi için hangi açılardan donanımlı olması gerekir? Niçin?
6. Mesleğe yeni başlayacak bir öğretmenin alanında kendini yeterli hissedebilmesi için ne gibi öneriler yapabilirsiniz? Ve kime öneriler yapabilirsiniz?

Ek 3: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Çalışma İzni



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTA ÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35A/17/18- 6147

15.12.2017

Sayın Ezgi Şahin,

İlgi 04.12.2017 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-17/2083 sayı ve 15.12.2017 tarihli yazısı uyarınca "Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışması için gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek veri toplama araçlarının uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anket ve görüşme soruları uygulamadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, anket ve görüşme soruları ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi ve görüşme soruları uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması şasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

Nahide Yalyalı
Müdür Muavini



Mühür (V)

MH/RE

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

Ek 4: Etik Uygunluk İzni

 <p>Doğu Akdeniz Üniversitesi "Uluslararası Kariyer İçin"</p>	<p>Eastern Mediterranean University "For Your International Career"</p>	<p>P.K.: 99628 Gazimağusa, KUZEY KIBRIS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2519 bayek@emu.edu.tr</p>
<p>Etik Kurulu / Ethics Committee</p>		
<p>Sayı: ETK00-2018-0016 02.01.2018 Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.</p>		
<p>Sayın Ezgi Şahin Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi</p>		
<p>Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 18.12.2017 tarih ve 2017/51-11 sayılı kararı doğrultusunda, Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Özyeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi adlı çalışmanızı, Doç. Dr. Sıtkıye Kuter'in danışmanlığında araştırmanız, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.</p>		
<p>Bilginize rica ederim.</p>		
		
<p>Doç. Dr. Sükrü Tüzmen Etik Kurulu Başkanı</p>		
<p>ŞT/sky.</p>		

Ek 5: Görüşme Deşifre Örneği

Ö3

1. Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz? (Alan, cinsiyet)

2 yıldır öğretmenlik yapıyorum. Branşım Almanca.

3 Mesleki açıdan kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Yeterli/ Yetersiz?

Yeterli görüyorum. Kendi alanımla ilgili gereken bilgileri verme, yabancı dil olduğu için o dilin kültürüyle birlikte bunları yansıtırıp bu açılarından iyi ve ayrıca sınıf içinde öğrencileri derse aktif olarak katıyorum. Bu konuda kendimi yeterli görüyorum. Uygun zamanlarda değişik materyaller kullanarak, dersi etkili hale getirmeye çalışıyorum çünkü daha iyi çocukların kavraması için.

Yeterli
Yabancı
Dilin Kültürü
Nasıl Hakkında
Olma

Yeterli
Sınıf Yönetimi
Arkadaş
Gibi Yaklaşım

Sınıf yönetimi konusunda ciddi derecede iyi olduğumu söyleyebilirim. Çünkü aynı zamanda sınıf yönetimi eski sistemdeki gibi otur, kalk, yapma gibi değil de daha artık öğrencilerle arkadaş olduğunuz sürece daha başarılı bir sistem bençe. Mesela öğrenci sınıfta çok konuştuğu zaman, uygunsuz hareketler yaptığı zaman bunu onu korkutarak yaptığımızda yani hani yapmamasını sağladığımızda bunun pek verimli olmadığını kendim deneyerek gözlemledim. Bunun yerine onunla daha birebir görüşüp daha arkadaşça davrandığım zaman o çocuk zaten sizi gördüğü zaman artık bu gereksiz şeyleri yapmayacağını farkına varıyor. Bu yüzden genelde böyle bir yöntem kullanıyorum. Öğrencilerle iletişimim bir öğretmen öğrenci ilişkisi gibi değil de bir arkadaş, bir abi ilişkisine daha fazla dayalı aslında.

Yeterli
İletişim

Öğrenmeleri değerlendirme konusunda da yeterliyim. Yaptığımız konular ve ünitelerden sonra genelde alıştırmaya kağıtları, test, quiz tarzı şeylerle ne kadar kavradıklarını değerlendiriyorum ve bunları genel de söylemeden yaparım hani hadi quiz oluyoruz gibi değil de. Bu ilk zamanlarda ters etki olurdu aslında hani biz çalışmadık gibisinden ama daha sonraları buna alıştılar ve artık böylece daha çok günlük çalışmaya başladılar veya haftalık diyelim.

Yeterli
Öğrenme
leri Değerlendirme

Bazen zamanı etkili kullanma konusunda sıkıntılar olabiliyor. Hani çünkü yabancı dil olduğu için bazı konular işte Türkçeyle kıyaslanmadığı için çocukların anlama süreci daha geç olur ve bu yüzden biraz daha sıkıntılı bir süreç olabiliyor bazı konularda. Genel olarak düşünürsem fena değil.

Yetersiz
Zamanı
Kullanma

Mesleki açıdan yetersiz hissettiğim durum şu ana kadar olmadı. Yani şu ana kadar olmadı çünkü zaten benim branşım gereği çok basit seviyede bir Almanca görüyoruz ve belki daha çok ağır şeyler olsaydı daha üst seviyelerde belki olurdu şu anda hiç öyle bir sıkıntı yok.

4 Mesleki açıdan güçlü ve zayıf yönleriniz nelerdir?

Öğretim etkinliklerini her zaman planlarım. Hani bizde denetçi gelme durumu olduğu için sürekli hep günlük plan zaten yıllık planımız var aynı zamanda günlük planda

Plan
Yapma

Ek 6: Tematik Analiz Örneği

Soru 2: Mesleki açıdan kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Yeterli/ Yetersiz? (Hangi açılardan, alan bilgisi, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci iletişimi, rehberlik yapma)

Yeterli

Alan Bilgisi

Yabancı Dilin Kültürüne Hakim Olma

Ö1: “Alan bilgisi açısından kendimi yeterli görüyorum. Bunun dışında branşım İngilizce olduğu için, İngilizce kültürle tamamen bağlantılı olması gerekir. O yüzden ben İngiliz kültürü açısından kendimi yeterli görüyorum.”

Ö3: “Kendi alanımla ilgili gereken bilgileri verme, yabancı dil olduğu için o dilin kültürüyle birlikte bunları yansıtıp bu açılardan iyi ve ayrıca sınıf içinde öğrencileri derse aktif olarak katıyorum.”

Konu Alan Bilgisi

Ö2: “...Alan bilgisi konusunda kendimi yeterli hissediyorum dedim. Çünkü bir yıl öğretmenlik yaptım. Yani ne kadar bilip bilmediğimi ölçtüm tarttım.”

Ö5: “Alan bilgisi konusunda kesinlikle güçlüyüm. Piyanoyu etkin kullanmada güçlüyüm. Akıllı tahta, cd player onları kullanmada iyiyim. “

Ö8: “Alan Bilgisi konusunda yeterliyim. Alanımdaki yenilikleri takip ederek kendimi geliştiririm.”

Ö9: “Mesleki açıdan alan bilgisi konusunda alan bilgisi konusunda bir sıkıntı yaşamıyorum. Çünkü üniversite hayatım boyunca başarılı bir öğrenciydim. Matematiği de lise hayatımdan beri çok severim. Hatta meraklı bir öğrenciydim. Devamlı bir şeyler araştırıp öğrenirim. “

Ek 7: Tablolaştırılmış Görüşme Analiz Örneği

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Etkin Biçimde Kullanabilme	Geleneksel ve Çağdaş Yöntem ve Teknikleri	Düz Anlatım Tekniği Rol Oynama/ Drama Grup Çalışması Deney Yaparak	Ö13: “Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yeterliyim. Konuya göre hem düz anlatım tekniklerini kullanıyorum Ö1: “Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma güçlü yönümdür. Şimdi her konuya göre farklı bir etkinlik olması gerekir bence özellikle İngilizcede... Ya da çocuklara bir senaryo vererek onları karşılıklı canlandırmalarını isterim.” Ö6: ”Mesleki açıdan güçlü yanım çeşitlendirmeye çalışıyorum. Yani aktiviteleri uygulamaya çalışıyorum. En azından eğitim fakültesinde öğrendiğimiz bir sürü işte grup çalışmasıdır, akran öğrenmesidir onları hep yapmaya çalışıyorum. “ Ö11: “...Derslerimi genellikle deney ağırlıklı yapıyorum...”
--	--	---	---

Ek 8: Ölçeğe Yönelik Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Öğretmen,

Sizi Ezgi Şahin tarafından yürütülen araştırmadaki Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'ndeki soruları cevaplamaya davet ediyoruz. Araştırmanın amacı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmaya ilişkin bilgi almanız gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız.

Araştırmada kullanılacak ölçek toplam 3 alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 'Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik', 'Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik' ve 'Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik' boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert olarak ('Yetersiz', 'Çok az yeterli', 'Biraz yeterli', 'Oldukça yeterli' ve 'Çok yeterli') derecelendirebilmekte ve ölçekte seçenekler (1) 'Yetersiz', (3) 'Çok az yeterli', (5) 'Biraz yeterli', (7) 'Oldukça yeterli' ve (9) 'Çok yeterli' olarak düzenlenmiştir. Ölçeği doldurmanız en fazla 15 dakikayı alacaktır.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük ve gizlilik** ilkelerine dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama hakkına sahiptir. Katılımcıların kişisel bilgileri ve çalıştıkları okulların ismi tamamen gizli tutulacaktır. Size verilen ölçekteki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Çalışmadan istediğiniz taktirde çekilebilirsiniz. Ölçekten elde edilecek bilgiler tez veya yazılması ihtimali olan bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederiz. **Eğer sizin için açık ve net olmayan kısım/lar varsa ya da daha fazla bilgi isterseniz, lütfen bize sorunuz.**

Ezgi Şahin
Araştırmacı, Yüksek Lisans Öğrencisi
Eğitim Programları ve Öğretim
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Fakültesi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
ezgi_sahn96@outlook.com

Doç. Dr. Sıtkıye Kuter
Yüksek Lisans Tez Yöneticisi
Eğitim Programları ve Öğretim
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Fakültesi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
sitkiye.kuter@emu.edu.tr

Ölçeği doldurmaya ilişkin gönüllü katılımınızı belirtmek için, lütfen aşağıda bulunan Bilgilendirilmiş Onam Formunu imzalayınız.

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Yukarıda ölçeğe ilişkin verilen bilgiyi okudum ve anladım. Sorularım araştırmacı tarafından yanıtlandı. Dolayısıyla, bu araştırmaya katılmamda hiçbir sakınca görmüyorum ve gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı:

İsim-Soyisim:

İmza:

Tarih:

Ek 9: Görüşmelere Yönelik Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Öğretmen;

Ben Ezgi Şahin. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programında yüksek lisans öğrencisiyim. ‘Mesleğe Yeni Başlayan Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlikle Algılarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi’ isimli konuda çalışma gerçekleştiriyorum. Bu görüşmede amacım meslekte öz yeterliğinize ilişkin görüşlerinizi detaylı olarak incelemektedir.

Bu çalışma, araştırma amaçlı yapılmaktadır ve tamamen gönüllülük ve gizlilik ilkelerine dayanmaktadır. Çalışmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan çekilme hakkına sahipsiniz. Çalışma ayrıca gizlilik esasına dayanmakta ve vereceğiniz kişisel bilgiler ve isminiz kimliğinizi ortaya çıkarmayacak şekilde kodlanıp saklı tutularak, yalnızca tez çalışmasında ve bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır. Görüşme esnasında yapılan tüm konuşmalar, objektif olarak analiz edilebilmesi açısından, ses kaydına alınacaktır ve görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceği tahmin edilmektedir.

Daha Ayrıntılı Bilgi İçin Başvurulacak Kişiler:

Sorularınız olduğu takdirde, aşağıdaki kişilerle lütfen iletişime geçiniz.

Ezgi Şahin
Araştırmacı, Yüksek Lisans Öğrencisi
Eğitim Programları ve Öğretim
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Fakültesi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
ezgi_sahn96@outlook.com

Doç. Dr. Sıtkıye Kuter
Yüksek Lisans Tez Yöneticisi
Eğitim Programları ve Öğretim
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Fakültesi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
sitkiye.kuter@emu.edu.tr

Görüşmelere ilişkin gönüllü katılımınızı belirtmek için, lütfen aşağıda bulunan Bilgilendirilmiş Onam Formunu İmzalayınız.

Bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı, ilgili metni okudum ve anladım. Yukarıdaki bilgilere ilişkin araştırmacı ile ayrıntılı olarak tartıştım ve kendisi bütün sorularımı tatmin olacağım şekilde cevapladı. Araştırmaya katılmam konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim.

Araştırmadan elde edilen bulgularda benimle ilgili kişisel bilgilerin gizliliğinin korunacağını biliyorum. Araştırma sırasında herhangi bir bilgi, soru sorma ihtiyacım olduğunda Ezgi Şahin ve Doç. Dr. Sıtkıye Kuter ile iletişim kurabileceğimi biliyorum. Dolayısıyla, bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu koşullarda, söz konusu araştırmaya kendi rızamla, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllülük içerisinde katılmayı kabul ediyorum.

Gönüllü/ Katılımcı

İsim- Soyisim:

İmza:

Tarih: