

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL ALAN
YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Salih USLU

Ankara
Ocak, 2014

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL ALAN
YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Salih USLU

Danışman: Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ

Ankara
Ocak, 2014

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Salih USLU'nun "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi" başlıklı tezi 24.01.2014 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ

Üye: Prof. Dr. Hamza KELEŞ

Üye: Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK

Üye: Doç. Dr. Kubilay YAZICI

.....
.....
.....
.....
.....

ÖNSÖZ

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının ve görüşlerinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen bu araştırmaya doğrudan ve dolaylı olarak birçok kişinin değerli katkıları olmuştur. İlk olarak, öğrencisi olmaktan onur duyduğum, sadece danışmanım olarak değil her zaman ve her koşulda yanımda olan, her konuda yardımını ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alan hocalarım Prof. Dr. Hamza KELEŞ'e ve Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK'a görüşlerinden dolayı şükranlarımı sunarım. Tezin her aşamasında ilgi ve desteğini esirgemeyen, bana ve yaptığım çalışmalara inanan, kıymetli hocam Doç. Dr. Kubilay YAZICI'ya teşekkür ederim.

Tezin çeşitli safhalarında yardım ve desteklerini gördüğüm kıymetli mesai arkadaşlarım Öğr. Gör. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA'ya, Arş. Gör. Dr. Ercenk HAMARAT'a, Arş. Gör. Dr. Ali ALTIKULAÇ'a ve Arş. Gör. Osman SABANCI'ya teşekkür ederim. Ayrıca, araştırmanın uygulama aşamalarında yardımlarının esirgemeyen çalışma grubunda yer alan üniversitelerin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan öğretim elemanlarına; ön ve asıl uygulama sürecine katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına değerli zamanlarını ayırarak katkıda bulundukları için teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca desteklerini yanımda hissettiğim değerli aileme; araştırma sürecinde anlayış gösterdiği ve desteğini esirgemediği için sevgili eşim Neslihan USLU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

USLU, Salih

Doktora, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ

Ocak 2014, 340 sayfa

Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç düzeylerinin ve görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte, yani karma yöntem (mixed method), kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, nicel boyutta “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”, nitel boyutta ise, “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu” uygulanmıştır.

Amaçsal örnekleme yaklaşımının, maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada çalışma grubu olarak, farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip coğrafi bölgelerdeki üniversiteler seçilmiştir. Çalışma grubunu Adıyaman Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Uşak Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi oluşturmaktadır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında, çalışma grubunu oluşturan üniversitelerin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dallarında 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan, gönüllülük esasına göre ölçme araçlarında yer alan tüm sorulara eksiksiz olarak cevap veren, 1024 öğretmen adayı nicel çalışma grubunu, 126 öğretmen adayı ise nitel çalışma grubunu oluşturmuştur.

Verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistiki süreçler takip edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının faktörlere göre öz-yeterlik inancı düzeylerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Ayrıca öz-yeterlik inancı düzeylerinin bağımsız değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından görüş formu ile elde edilen veriler ise nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hem “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” genelinde hem de ölçek alt boyutlarında genel olarak yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından biri olan “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inancı düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına, mezun oldukları lise türüne, anne öğrenim durumuna, baba öğrenim durumuna, anne meslek durumuna, baba meslek durumuna, ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Fakat sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı düzeylerinde üniversitelerine ve sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “İzleme ve Değerlendirme” ve “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inancı düzeylerinin ve “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin tamamına ilişkin öz-yeterlik inancı düzeylerinin cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne, anne öğrenim durumuna, baba öğrenim durumuna, baba meslek durumuna, ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı düzeyleri sınıflarına, üniversitelerine, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine ve anne meslek durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının en yüksek olduğunu düşündükleri yeterlik alanlarının, nicel ve nitel analiz sonuçlarına göre genel bir uyum gösterdiği görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının nicel analiz sonuçlarında kendilerini en fazla yeterli gördükleri yeterlik alanları “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”dır. Nitel analiz sonuçlarına göre de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini en fazla yeterli gördükleri yeterlik alanları “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ve “Öğrenme-Öğretme Süreci” olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Öz-Yeterlik İnanç, Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' SELF-EFFICACY BELIEFS RELATED TO SPECIAL FIELD COMPETENCES

USLU, Salih

PhD., Social Studies Education Department

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ

January 2014, 340 pages

This study aims at assessment of self-efficacy belief levels and opinions regarding Social Studies Teachers' Special Field Competences of the Social Studies Teacher candidates. In this study, mixed method in which quantitative and qualitative methods have been used together has been conducted. "Self-efficacy belief scale as regards Social Studies Teachers' Special Field Competences has been conducted on social studies teachers at quantitative level and "feedback form related to self-efficacy belief regarding Social Studies Teacher Special Field Competences" have been submitted to social studies teachers at qualitative level.

In this study which uses maximum diversity sampling method of purposeful sampling approach, universities from geographical regions with disparate socio-economic features have been selected as study group. Study group concerned includes Adıyaman University, Atatürk University, Akdeniz University, Kastamonu University, Niğde University, Uşak University and Yıldız Teknik University. Quantitative study group consists of 1024 teacher candidates responding all questions within quantitative assessment instrument based on voluntariness completely, taking an education at Departments of Social Studies Education of the universities constituting study group in 2013-2014 academic year and who are at 1th, 2th, 3th, 4th grade at university. When it comes to qualitative study group, it consists of 126 teacher candidates delivering opinions about all questions within qualitative assessment instrument based on voluntariness completely, taking an education at Departments of Social Studies Education of the universities constituting study group in 2013-2014 academic year and who are at 1th, 2th, 3th, 4th grade at university.

In the analysis of data, descriptive and predictive statistical processes have been carried out. In the assessment of social studies teacher candidates' opinions regarding self-efficacy belief levels based on factors, arithmetic mean ($\bar{X}$) and standard deviation (Ss) have

been applied. Furthermore, t test and one-way analysis of variance (ANOVA) for independent samples have been used in order to determine whether self-efficacy belief levels differ in terms of independent variables. When it comes to data obtained from feedback form of teacher candidates, these data have been analyzed via content analysis method, one of the qualitative research data analysis methods.

Research results can be summarized as follows:

Social Studies teacher candidates have generally high level of self-efficacy belief in terms of both “Self-efficacy belief scale regarding Social Studies Teachers’ Special Field Competences of the Social Studies Teacher candidates” in general and also sub-dimension of the scale.

It is observed that Social Studies Teacher candidates’ self-efficacy belief levels as regards “School, Family, Cooperation with society”, one of the sub-dimension of scale do not differentiate in accordance with their sex, class, high school type they graduate from, educational background of mother, educational background of father, mother’s profession, father’s profession and monthly total income statue of families. However, it is found out that Social Studies Teacher candidates’ self-efficacy belief levels diversify according to their university and the reasons why they choose to be social studies teacher.

It is also observed that Social Studies Teacher candidates’ self-efficacy belief levels regarding “Planning and Organization of Education Process”, “Teaching-Learning Process”, “Monitoring and Evaluation” and “Enabling Professional Development”, one of the sub-dimension of the scale and Social Studies Teacher candidates’ self-efficacy belief levels in relation to the whole of “Self-efficacy Beliefs scale regarding Social Studies Teacher Special Field Competences” do not differentiate according to their sex, high school type they graduate from, educational background of mother, educational background of father, father’s profession and monthly total income statue of families. However, it is found out that Social Studies Teacher candidates’ self-efficacy belief levels diversify significantly according to their class, university, the reasons why they choose to be social studies teacher and mother’s profession.

It is observed that competence fields that Social Studies Teacher candidates consider self-efficacy beliefs at its highest level are generally in harmony with qualitative and quantitative analysis results. In quantitative analysis results, competences fields that Social Studies Teacher candidates consider themselves competent at most are “Teaching-Learning

Process” and “Cooperation with School, Family and Society”. In accordance with qualitative analysis results, competences fields that Social Studies Teacher candidates consider themselves competent at most are “Cooperation with School, Family and Society” and “Teaching-Learning Process”.

Key words: Social Studies Teacher Special Field Competences, Self-Efficacy Belief, Social Studies, Social Studies Teacher Candidates.

İÇİNDEKİLER

Başlıklar	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xx
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxxi
KISALTMALAR LİSTESİ	xxxii
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	6
1.1.2. Alt Problemler	6
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Varsayımları	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.6. Tanımlar	12
II. BÖLÜM	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Sosyal Bilgiler	13
2.1.1. Sosyal Bilgiler Kavramı	13
2.1.2. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler İlişkisi	15
2.1.3. Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Başlıca Yaklaşımlar	17
2.1.3.1. Vatandaşlık Bilgisi Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler	18

2.1.3.2. Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler	18
2.1.3.3. Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler	19
2.1.4. Sosyal Bilgilerin Dünyadaki Gelişimi.....	20
2.1.5. Sosyal Bilgilerin Türkiye’deki Gelişimi	22
2.1.6. Sosyal Bilgilerin Amacı ve Önemi.....	23
2.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi	26
2.2.1. Cumhuriyet Öncesi.....	26
2.2.1.1. Tanzimat Öncesi (1299-1838).....	26
2.2.1.2. Tanzimat Dönemi (1839-1876).....	28
2.2.1.3. Meşrutiyet Dönemi (1876-1918).....	31
2.2.2. Cumhuriyet Sonrası (1923-1938).....	34
2.2.2.1. Atatürk Sonrası (1939-1982).....	37
2.2.2.2. Eğitim Fakülteleri Dönemi (1982-2006).....	39
2.2.2.3. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma (1999-2013).....	41
2.3. Öğretmen Yeterlikleri.....	42
2.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri	47
2.3.1.1. Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme.....	51
2.3.1.2. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	63
2.3.1.3. İzleme ve Değerlendirme	77
2.3.1.4. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	89
2.3.1.5. Mesleki Gelişimi Sağlama.....	97
2.4. Öz-Yeterlik	107
2.4.1. Öz-Yeterlik İnancı	107
2.4.2. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı	110
2.5. İlgili Araştırmalar	113
2.5.1. Özel Alan Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar	113
2.5.2. Öğretmen Öz-Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar.....	120

III. BÖLÜM	126
YÖNTEM	126
3.1. Araştırmanın Modeli	126
3.2. Çalışma Grubu.....	126
3.3. Veri Toplama Araçları.....	128
3.3.1 Nicel Verilerin Toplanması	128
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	128
3.3.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği	128
3.3.2 Nitel Verilerin Toplanması.....	140
3.3.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Görüş Formu	141
3.4. Verilerin Analizi	141
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	141
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	142
IV. BÖLÜM.....	144
BULGULAR ve YORUM	144
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	144
4.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Faktör 1) Ne Düzeydedir?	144
4.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Faktör 2) Ne Düzeydedir?	146
4.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme”ye İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Faktör 3) Ne Düzeydedir?	147
4.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Faktör 4) Ne Düzeydedir?	149
4.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Faktör 5) Ne Düzeydedir?	150
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	152

4.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	152
4.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sınıflarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	153
4.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Üniversitelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	154
4.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	155
4.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	157
4.2.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	158
4.2.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	159
4.2.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	160
4.2.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	161
4.2.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	163
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	164

4.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	164
4.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sınıflarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	164
4.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Üniversitelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	166
4.3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	167
4.3.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	169
4.3.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	170
4.3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	171
4.3.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	172
4.3.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	173
4.3.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	174
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	175

4.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	176
4.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sınıflarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	176
4.4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Üniversitelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	178
4.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	180
4.4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	181
4.4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	182
4.4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	183
4.4.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	184
4.4.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	186
4.4.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	188
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	189

4.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	189
4.5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sınıflarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	189
4.5.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Üniversitelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	190
4.5.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	192
4.5.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	194
4.5.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	195
4.5.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	196
4.5.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	197
4.5.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	198
4.5.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	199
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	200

4.6.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	201
4.6.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sınıflarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	201
4.6.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Üniversitelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	202
4.6.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	204
4.6.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	206
4.6.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	207
4.6.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	208
4.6.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	209
4.6.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	211
4.6.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	212
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	213

4.7.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	213
4.7.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Sınıflarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	214
4.7.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Üniversitelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	215
4.7.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	217
4.7.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	218
4.7.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	220
4.7.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	221
4.7.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Anne Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	222
4.7.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Baba Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	223
4.7.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	225
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	226

4.8.1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Hangi Yeterlik Alanında veya Alanlarında Kendinizi Yeterli Hissediyorsunuz? Niçin? Sorusunun Analizi	226
4.8.2. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Hangi Yeterlik Alanında veya Alanlarında Kendinizi Yetersiz Hissediyorsunuz? Niçin? Sorusunun Analizi	238
4.8.3. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinizin Geliştirilmesi ve Eksikliklerinizin Giderilmesi İçin Neler Yapılması Gerektiğini Düşünüyorsunuz? Sorusunun Analizi	250
V. BÖLÜM	259
SONUÇ ve ÖNERİLER	259
5.1. Sonuçlar	259
5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	259
5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	280
5.1.3. Nicel ve Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması	284
5.2. Öneriler	287
KAYNAKÇA	289
EKLER	301

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1: Nicel Çalışma Grubunun Üniversitelere Göre Dağılımı.....	127
Tablo 2: Özyeterlik İnancı Maddelerine Katılma Derecelerinin Puanlaması	131
Tablo 3: “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği”nin Faktörlerinin Yapısı.....	133
Tablo 4: “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği”nin Faktör Yükleri, Faktörlere Ait Cronbach Alpha Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları ve Faktörlerde Yer Alan Maddeler	134
Tablo 5: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Düzeyleri	144
Tablo 6: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Düzeyleri	146
Tablo 7: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Düzeyleri	147
Tablo 8: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Düzeyleri	149
Tablo 9: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Düzeyleri	150
Tablo 10: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnancılarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları.....	152
Tablo 11: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri	153
Tablo 12: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları	153
Tablo 13: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Betimsel İstatistikleri	154
Tablo 14: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Anova Sonuçları.....	155
Tablo 15: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Betimsel İstatistikleri	156

Tablo 16: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anova Sonuçları	156
Tablo 17: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	157
Tablo 18: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları.....	158
Tablo 19: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	158
Tablo 20: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	159
Tablo 21: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	159
Tablo 22: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	160
Tablo 23: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	160
Tablo 24: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	161
Tablo 25: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	162
Tablo 26: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	162

Tablo 27: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	163
Tablo 28: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anova Sonuçları	163
Tablo 29: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları	164
Tablo 30: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri	165
Tablo 31: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları	165
Tablo 32: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Betimsel İstatistikleri	166
Tablo 33: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Anova Sonuçları.....	166
Tablo 34: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	167
Tablo 35: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anova Sonuçları.....	168
Tablo 36: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri	169
Tablo 37: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları ...	169
Tablo 38: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri ..	170
Tablo 39: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları	170
Tablo 40: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri ..	171

Tablo 41: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	171
Tablo 42: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri	172
Tablo 43: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	173
Tablo 44: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	173
Tablo 45: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları	174
Tablo 46: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	175
Tablo 47: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	175
Tablo 48: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları	176
Tablo 49: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri	176
Tablo 50: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları	177
Tablo 51: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Betimsel İstatistikleri	178
Tablo 52: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Anova Sonuçları.....	178
Tablo 53: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	180
Tablo 54: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anova Sonuçları.....	180

Tablo 55: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri	181
Tablo 56: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları ...	182
Tablo 57: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri ..	182
Tablo 58: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları	183
Tablo 59: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri ..	183
Tablo 60: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	184
Tablo 61: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri	184
Tablo 62: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	185
Tablo 63: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	187
Tablo 64: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları	187
Tablo 65: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	188
Tablo 66: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	188
Tablo 67: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları	189
Tablo 68: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri	190
Tablo 69: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları	190

Tablo 70: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Betimsel İstatistikleri	191
Tablo 71: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Anova Sonuçları	191
Tablo 72: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	193
Tablo 73: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anova Sonuçları	193
Tablo 74: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	194
Tablo 75: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları.....	195
Tablo 76: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	195
Tablo 77: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları	196
Tablo 78: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	196
Tablo 79: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları	197
Tablo 80: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	197
Tablo 81: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları	198

Tablo 82: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	198
Tablo 83: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları	199
Tablo 84: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	200
Tablo 85: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	200
Tablo 86: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları	201
Tablo 87: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri	201
Tablo 88: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları	202
Tablo 89: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Betimsel İstatistikleri	203
Tablo 90: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Anova Sonuçları.....	203
Tablo 91: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	204
Tablo 92: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anova Sonuçları.....	205
Tablo 93: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri	206
Tablo 94: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları ...	207

Tablo 95: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri ..	207
Tablo 96: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları	208
Tablo 97: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri ..	208
Tablo 98: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	209
Tablo 99: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri	209
Tablo 100: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	210
Tablo 101: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	211
Tablo 102: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları	211
Tablo 103: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	212
Tablo 104: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	212
Tablo 105: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları.....	213
Tablo 106: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	214
Tablo 107: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları.....	214
Tablo 108: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Üniversitelerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	215

Tablo 109: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Üniversitelerine Göre Anova Sonuçları.....	216
Tablo 110: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Betimsel İstatistikleri	217
Tablo 111: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anova Sonuçları.....	218
Tablo 112: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	219
Tablo 113: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları	219
Tablo 114: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	220
Tablo 115: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	220
Tablo 116: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	221
Tablo 117: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	222
Tablo 118: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Anne Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	222
Tablo 119: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Anne Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	223

Tablo 120: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Baba Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	224
Tablo 121: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Baba Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları.....	224
Tablo 122: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri	225
Tablo 123: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anova Sonuçları	225
Tablo 124: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Hangi Yeterlik Alanında veya Alanlarında Kendinizi Yeterli Hissediyorsunuz? Niçin? Sorusuna İlişkin Temalar.....	226
Tablo 125: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecini Planlama Ve Düzenleme Temasına Ait Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri	227
Tablo 126: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreci Temasına Ait Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri	229
Tablo 127: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İzleme ve Değerlendirme Temasına Ait Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri	231
Tablo 128: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Temasına Ait Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri.....	233
Tablo 129: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimi Sağlama Temasına Ait Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri	236
Tablo 130: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Hangi Yeterlik Alanında veya Alanlarında Kendinizi Yetersiz Hissediyorsunuz? Niçin? Sorusuna İlişkin Temalar.....	238
Tablo 131: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Temasına Ait Olumsuz Yöndeki Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri.....	239
Tablo 132: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreci Temasına Ait Olumsuz Yöndeki Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri.....	241
Tablo 133: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İzleme ve Değerlendirme Temasına Ait Olumsuz Yöndeki Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri.....	243

Tablo 134: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Temasına Ait Olumsuz Yöndeki Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri.....	245
Tablo 135: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimi Sağlama Temasına Ait Olumsuz Yöndeki Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri	248
Tablo 136: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinizin Geliştirilmesi ve Eksikliklerinizin Giderilmesi İçin Neler Yapılması Gerekliğini Düşünüyorsunuz? Sorusuna İlişkin Temalar	250
Tablo 137: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişisel Gelişim Temasına Ait Görüşleri.....	250
Tablo 138: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programı Temasına Ait Görüşleri	253
Tablo 139: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Öğrenim Koşulları Temasına Ait Görüşleri.....	255
Tablo 140: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Gelişim Temasına Ait Görüşleri.....	257

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 1: Sosyal Bilgilerin Yararlandığı Bilgi Kaynakları	15
Şekil 2: Öğrenme-Öğretme Süreci	63
Şekil 3: Bireysel ve Mesleki Gelişim Süreci	102
Şekil 4: Faktör Öz Değerlerine Ait Yamaç Eğim Grafiği	133

KISALTMALAR LİSTESİ

- $\bar{X}$: Aritmetik Ortalama
- % : Yüzde
- **Akt.** : Aktaran
- **Çev.** : Çeviren
- **Diğ.** : Diğerleri
- **EARGED** : Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- **Ed.** : Editör
- **F** : F Değeri (Anova Testinde Varyans Değeri)
- **f** : Frekans
- **KMO** : Kaiser-Mayer-Olkin
- **MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- **N** : Denek Sayısı
- **NCSS** : National Council for Social Studies
- **Nu.** : Numara
- **ÖYEGM** : Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
- **p** : Anlamlılık Düzeyi
- **pp** : Page Paper (Sayfa Numarası)
- **s.** : Sayfa
- **Sd** : Serbestlik Derecesi
- **SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences
- **Ss** : Standart Sapma
- **t** : t-Testi Değeri
- **YÖK** : Yüksek Öğretim Kurulu

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir (Çelikten, Şanal, ve Yeni, 2005: 208). Eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkanları hazırlamaktır. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla birlikte, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğretmendir. Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz, ve Pilten, 1998: 16).

Öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerinin sağlanması ve tanınmaları için standartlar gereklidir. Gelişmiş ülkelerde öğretmenlik mesleğiyle ilgili standart geliştirme çalışmaları hem öğretmen birlikleri hem de ulusal kurumlar tarafından yapılmaktadır. Genel anlamda öğretmenlik mesleğinin uygulanmasıyla ilgili standartların yanı sıra farklı branş öğretmenleri ve bu öğretmenlerin yetiştiği öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili olarak da standartlar geliştirilmektedir. Örneğin sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, beden eğitimi, müzik gibi konu alanları bunlardan bazılarıdır. Bunun nedeni, farklı konu alanlarının içeriklerinin, eğitim durumlarının ve değerlendirmelerinin birbirlerinden farklı olmasıdır. Dolayısıyla farklı branş öğretmenlerinin yetiştirildiği programların standartları da farklıdır (Mentiş Taş, 2004: 31).

Türkiye’de çeşitli dönemlerde Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nce öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin

araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalardan biri olan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)’nın 2001 yılında, “Çağdaş Öğretmen Profili” adlı çalışmasında çağdaş öğretilinde bulunması gereken nitelikler:

Çağdaş öğretmen günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte olmalıdır. Bu amaçla, birçok niteliği bünyesinde bulundurabilmelidir.

Çağdaş öğretmen konu-alanına hâkim olmalı; konu-alanına giren kavram, ilke ve genellemeleri bilmeli, bunları diğer konu-alanlarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirerek alanındaki gelişmeleri yakından izleyebilmelidir.

Öğrenci gelişimi boyutunda; öğrenciyi tanıma becerisine sahip olmalı, bireysel farklılıkları görebilmeli, öğrenci gelişimi ile öğrenmesi arasında bağ kurabilmeli, öğrenciyi güdüleyici etkinliklerde bulunabilmeli, sempatik olmalı, öğrencinin problemlerinin çözülmesinde yardımcı olabilmeli, fiziksel ve zihinsel yönden farklılığı olan öğrencilerin eğitim öğretimlerine devam edebilecekleri tedbirleri ve çevrenin öğrenciyi olumlu yönde etkilemesini sağlayıcı tedbirleri alabilmelidir.

Öğretimi planlama boyutunda; ders etkinliğini nasıl planlayacağını bilmeli, planlarını hazırlarken diğer öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunabilmeli ve olası değişik durumlara karşı planlarını esnek tutabilmelidir. Çağdaş bir öğretmen, öğretim hedef davranışlarını saptayabilmeli ve öğretim yöntemlerini belirleyebilmelidir. Eğitim öğretim araçlarından yeterince yararlanmalıdır. Öğrencide anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamalı, onları düşünmeye ve araştırmaya sevk etmeli, onların kendi kendisini değerlendirmesini sağlayacak yöntemleri kullanabilmeli ve onlardan aldığı geribildirimler doğrultusunda kendi etkinliklerini düzenleyebilmelidir. Çağdaş öğretmen, eğitimi öğrenci merkezli kılabilmesi, öğrencilerin bilgi, tutum ve beceriye ilişkin durumlarını önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirebilmeli, bunu yapabilmek için de ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmelidir. Değerlendirme sonuçlarını öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle paylaşabilmeli, bu sonuçları öğrenci başarısını arttırmada kullanabilmeli ve öğrencinin başarısını takdir edebilmelidir. Ayrıca eğitim etkinliklerinin her kademesinde öğrenci, veli ve diğer öğretmenler ile sürekli işbirliği içinde bulunabilmelidir.

Öğretim stratejileri boyutunda çağdaş bir öğretmen, öğreteceği konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeli, eğitim ortamını daha verimli hale getirmek için kendine özgü taktikler geliştirebilmeli ve bilgi iletişim teknolojilerinden

yararlanabilmelidir. Çağdaş bir öğretmen, öğrencilerine bilimsel yöntemi öğretmeli ve onları, karşılaştıkları problemleri bilimsel yolla çözebilecek duruma getirebilmelidir.

Sınıf içi etkinliklerde çağdaş bir öğretmen, öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurabilmeli, öğrenme ortamını öğrencilerin ve konuların özelliklerine uygun hale getirebilmeli, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmelidir. Ayrıca, ders sırasında etkili ve akıcı bir konuşmaya sahip olmalı, zamanı, tahtayı ve eğitim öğretim araç-gereçlerini verimli ve etkili bir biçimde kullanabilmeli, jest, mimik ve vücut hareketlerinde ölçülü olabilmelidir.

Mesleki gelişimde çağdaş öğretmen, sorumluluklarını ve özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri ve bilgi toplumu içindeki yerini ve önemini bilmelidir. Mesleği ile ilgili etkinlikleri izlemeli, buradan elde ettiği bilgi ve becerileri kendini yenilemede kullanabilmelidir. Bunun yanında, okulun yapısını ve işleyişini bilmeli, okulun toplum içindeki yerini ve önemini kavrayabilmelidir. Ayrıca, öğrenci ve velilerle ilgili özel bilgileri gizli tutmalıdır.

21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen, sosyal ve çevresel boyutla ilgili olarak, okuldaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında etkin rol almalı, okul ile diğer kurumlar arasında koordinasyonu sağlamalı ve eğitim sistemindeki aksaklıkları belirlenerek çözüm yolları önerebilmelidir.

Kişisel özellikler ile ilgili olarak da çağdaş öğretmen; giyim ve kuşamında dikkatli olmalı, yeni fikirler üretebilme yeteneğine sahip olmalı, kendine hakim olup, soğukkanlı ve sabırlı olmalı, bir öğretmen olarak, diğer kişilere örnek olmalı, ön yargılı olmamalı, paylaşımcı olmalı, dikkatli, kararlı, hoşgörülü, yardımsever, uyumlu, esprili, sevecen ve güler yüzlü, sevecen, tarafsız, objektif, mesleğine bağlı olmalı, kendine güveni olmalıdır. Bilgi toplumunun ihtiyacını karşılayacak öğretmen sosyal duyarlılığa sahip olmalı, yeniliklere, gelişmeye ve eleştiriye açık olmalıdır. Çağdaş öğretmen serbest zamanını verimli bir biçimde değerlendirebilmeli, sürekli okuma alışkanlığına sahip olmalı, kültürel değerlerimizi koruyup geliştirebilecek ve güncel sorunları ulusal ve uluslararası boyutta algılayabilecek bilince sahip olmalıdır. Bunların yanında, çağdaş bir öğretmen mesleğini ve çocukları sevmelidir.

21. yüzyılda Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, lâik ve demokratik, aynı zamanda devletine, milletine, dinine, örf ve adetlerine bağlı olmalı, çevresindekileri etkileyebilmeli, yönlendirip, ikna edebilmeli ama fikir ve ideolojilerin esiri olmamalıdır (OTMG, 2001) şeklinde belirtilmiştir.

Görüldüğü gibi çağımızda birçok yeterliğe sahip olmayı gerektiren öğretmenlik mesleği, bütün meslekler içerisinde en önemlisi ve en eski olanıdır. Çünkü öğrenme ve öğretme işi ilk insandan günümüze kadar devam eden bir süreçtir. İnsanlık var olduğu müddetçe de bu süreç devam edecektir. Bunun için ilk ve en büyük meslek öğretmenliktir (Ertuğrul, 2003: 14). Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır (Erden, 1998: 43). Bir öğretmenin, konu alanını çok iyi bilmesi, eğitim ve öğretimle ilgili bilgi, beceri ve tutumlarla donanmış olması gerekir (Sönmez, 2010: 16).

Öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiş ve öğretmen politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde, seçiminde, iş başarımlarının ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması bakımından Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca uygun bulunması üzerine, Bakanlık Makamının 17/04/2006 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiş ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır (ÖYEGM, 2008: XI).

Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda “Öğrencinin Öğrenim Kalitesini Artırmaya” ve “Öğretmenlerin Statülerini Geliştirmeye” yönelik hazırlanan eğitim reformu, öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tanımlanması, okulların fiziki mekan ve öğretim teknolojilerinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar bütüncül bir anlayışla devam etmektedir. Geliştirilen öğretim programlarının öğrenme-öğretme ortamına yansımadaki en temel unsur, yaratıcı, entelektüel merak sahibi, araştırmacı, yenilikçi, iş birliği yapabilen, öz güven sahibi öğrenciler yetiştirme yeterliklerine sahip, öğrenmeyi öğreten öğretmenlerdir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda; öğretmenlik mesleğinin bir “ihtisas mesleği” olduğu, öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyondan oluştuğu ve bu alanlara ait niteliklerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından saptanacağı hükme bağlanmıştır (OTMG, 2013).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden olan “Program ve İçerik Bilgisi” yeterlik alanının “Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi ile Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme” alt yeterlikleri, branşlar bazında öğretmenlerin, görevlerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanan, öğretmenlik mesleği özel alan

yeterliklerinin çalışılmasını gerekli kılmıştır. Özel alan yeterliklerine ilişkin çalışmalar, 2004 yılında başlamıştır. İlköğretim ğretmenlerine yönelik olarak 14 alanda "zel Alan Yeterlikleri" taslakları hazırlanmış, bunlardan Türkçe ve İngilizce ğretmeni zel Alan Yeterlikleri 5 Haziran 2008, diğerk alanlara ilişkin özel alan yeterlikleri ise 25 Temmuz 2008 tarihli Bakan onayıyla yrrlğegirmiştir (OTMG, 2013). 25 Temmuz 2008 tarihinde 2391 sayılı onayla yrrlğegiren bu özel alan yeterliklerinden birisi de Sosyal Bilgiler ğretmeni zel Alan Yeterlikleridir.

Sosyal bilgiler ğretim programının vizyonu; "21. yüzyılın ağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerklerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir (MEB, 2005: 45). Bu vizyon kapsamında bir ğretim gerçekleştirecek olan sosyal bilgiler ğretmenlerinin mesleklerine ait özel alan yeterliklerine sahip olmaları, sosyal bilgilerin amaçlarına uygun eğitim-ğretim faaliyetlerini gerçekleştirilebilmeleri için büyük önem arz etmektedir. şüphesiz ki sosyal bilgiler ğretmenlerinin bu yeterlikleri kazanabilmelerinde birçok faktör rol oynamaktadır.

Sosyal Bilgiler ğretmeni zel Alan Yeterliklerine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin, sosyal bilgiler ğretmen adaylarının 21. yüzyıl için gerekli becerilere sahip bir ğretmen olmalarını ve niteliği yüksek sosyal bilgiler ğretimi yapmalarını etkileyen faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sosyal bilgiler ğretmen adaylarının ğretmen olduklarında sosyal bilgiler programının vizyonu doğrultusunda bir ğretim gerçekleştirebilecek yeterlikte yetişebilmeleri için, eğitim fakültelerinde eğitim-ğretim faaliyetleri düzenlenirken sosyal bilgiler ğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler ğretmeni zel Alan Yeterliklerine İlişkin z-Yeterlik İnanç düzeylerinin bilinmesi yararlı olacaktır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler ğretmen adaylarının meslek hayatlarında başarılı olmaları yönünde etkili olacak Sosyal Bilgiler ğretmeni zel Alan Yeterliklerine İlişkin z-Yeterlik İnanç düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Bu yararları sağlamak ise ğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler ğretmeni zel Alan Yeterliklerine İlişkin z-Yeterlik İnançlarını belirlemek ve öz-yeterlik inançları ile Sosyal Bilgiler ğretmeni zel Alan Yeterlikleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmakla mümkün olabilir. Bu amacın gerçekleşmesi de sosyal bilgiler ğretmen

adaylarının Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç düzeylerinin araştırmada kullanılacak çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemekle ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerinin analiz edilmesiyle olanaklı olabilir.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri dikkate alınmadığı sürece özel alan yeterliklerinin amaca hizmet etmekte yetersiz kalacağı ileri sürülebilir. Bu nedenle araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ve öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Buraya kadar yapılan değerlendirmenin ardından araştırmanın problem cümlesi en yalın haliyle şu şekildedir: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç düzeyleri ve görüşleri nasıldır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının;

1.1. “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ne düzeydedir?

1.2. “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ne düzeydedir?

1.3. “İzleme ve Değerlendirme”ye İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ne düzeydedir?

1.4. “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ne düzeydedir?

1.5. “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ne düzeydedir?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri;

2.1. Cinsiyetlerine,

2.2. Sınıflarına,

2.3. Üniversitelerine,

2.4. Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine,

2.5. Mezun oldukları lise türlerine,

2.6. Anne öğrenim durumlarına,

2.7. Baba öğrenim durumlarına,

2.8. Anne meslek durumlarına,

2.9. Baba meslek durumlarına,

2.10. Ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri;

3.1. Cinsiyetlerine,

3.2. Sınıflarına,

3.3. Üniversitelerine,

3.4. Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine,

3.5. Mezun oldukları lise türlerine,

3.6. Anne öğrenim durumlarına,

3.7. Baba öğrenim durumlarına,

3.8. Anne meslek durumlarına,

3.9. Baba meslek durumlarına,

3.10. Ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri;

4.1. Cinsiyetlerine,

4.2. Sınıflarına,

4.3. Üniversitelerine,

4.4. Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine,

- 4.5. Mezun oldukları lise türlerine,
- 4.6. Anne öğrenim durumlarına,
- 4.7. Baba öğrenim durumlarına,
- 4.8. Anne meslek durumlarına,
- 4.9. Baba meslek durumlarına,
- 4.10. Ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri;

- 5.1. Cinsiyetlerine,
- 5.2. Sınıflarına,
- 5.3. Üniversitelerine,
- 5.4. Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine,
- 5.5. Mezun oldukları lise türlerine,
- 5.6. Anne öğrenim durumlarına,
- 5.7. Baba öğrenim durumlarına,
- 5.8. Anne meslek durumlarına,
- 5.9. Baba meslek durumlarına,
- 5.10. Ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri;

- 6.1. Cinsiyetlerine,
- 6.2. Sınıflarına,
- 6.3. Üniversitelerine,
- 6.4. Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine,
- 6.5. Mezun oldukları lise türlerine,

- 6.6. Anne öğrenim durumlarına,
- 6.7. Baba öğrenim durumlarına,
- 6.8. Anne meslek durumlarına,
- 6.9. Baba meslek durumlarına,
- 6.10. Ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç” düzeyleri;

- 7.1. Cinsiyetlerine,
- 7.2. Sınıflarına,
- 7.3. Üniversitelerine,
- 7.4. Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine,
- 7.5. Mezun oldukları lise türlerine,
- 7.6. Anne öğrenim durumlarına,
- 7.7. Baba öğrenim durumlarına,
- 7.8. Anne meslek durumlarına,
- 7.9. Baba meslek durumlarına,
- 7.10. Ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarıyla ilgili görüşleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç düzeylerinin ve görüşlerinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Nitelikli, üretken, bilime ve sanata değer veren, toplumsal değerlerimizi özümsemiş bireyler yetiştirebilmemiz, bizim niteliklerimize ve sahip olduğumuz yeterliklerin farkında oluşumuza ve bunları sürekli olarak geliştirme çabamıza bağlıdır. Eğitim öğretim sürecinin çok değişkenli ve karmaşık yapısı nedeniyle, öğretmenlerin gelişim alanlarını belirlemede güçlük çektiklerini bilinmektedir. Bu değişkenler arasında öğretim programları, okulun fiziksel koşulları, öğrencilerin bireysel özellikleri ve en önemlisi öğretmenlerin farklı niteliklere sahip olmaları sayılabilir. Öğretmenin kendi gelişim alanını belirleyip, bu alanda gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri” geliştirilmiştir. Bunlardan Özel Alan Yeterlikleri, alana özgü olarak, öğretmenlere gelişim hedefleri göstermek için hazırlanmıştır (ÖYEGM, 2013).

Özel Alan Yeterlikleri’nin, uygulanmak ve alınan geri bildirimler doğrultusunda güncellenip geliştirilmek üzere;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde

Kullanılması bakımından yürürlüğe konulması gerekli görülmüştür (ÖYEGM, 2013).

Öğretmen öz-yeterlik inancını belirleme ve geliştirme çalışmalarının yapılması ile öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarıyla ilgili önemli veriler elde edilebilir ve bu veriler hizmet öncesi meslek eğitimlerinde kullanılabilir. Böylelikle öğretmen adaylarının gelecekte mesleklerinde gösterecekleri performansları ile ilgili bir tahminde bulunulabilir ve öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri doğrultusunda gelişimlerine yönelik düzenlemeleri de içerecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi de sağlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, öğretmen yetiştiren kurumların temel

amaçları arasında yer alan öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebilecek, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilen, istekli ve özverili öğretmenler yetiştirilmesi açılarından da önemli bilgiler elde etmemizi sağlayacaktır. Bu bilgiler, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün Özel Alan Yeterlikleri ile ilgili yazısında bulunan: “Ülkemizde bir ilk olarak, katılımcı anlayışla hazırlanan öğretmen yeterlikleri, uygulamadan belli aralıklarla alınacak geri bildirimlerden, gelişiminize ilişkin yaptığınız çalışmalardan, eğitim alanındaki yeniliklerden, öğretmen yeterliklerine ilişkin yapılan bilimsel çalışmaların bulgularından faydalanarak, Bakanlığımızca, ilgili kurumlarla işbirliği içinde sürekli geliştirilecek ve güncellenecektir” (ÖYEGM, 2013) ifadesinden hareketle araştırma bulgularının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin geliştirilmesi ve güncellenmesinde faydalı ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, geleceğin öğretmenleri olacak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'ne İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının ve görüşlerinin belirlenmesi vasıtasıyla bu konuda yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Yapılan ulusal alan yazın taramasında, sosyal bilgiler eğitimi-öğretimi alanında Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması çalışmanın önemini ve özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama ve değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Bu nedenle farklı veri çözümleme tekniklerinin çalışma alanına önemli katkılar getirebileceği öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının özel alanlardaki öz-yeterlik inançlarının büyük öneme sahip olduğu ve bu öz-yeterlik inançlarının belirlenmesinin, öğretmen eğitimindeki uygulamalar için de yol gösterici olacağı noktasından hareketle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'ne İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının ve görüşlerinin belirlenmesi yoluyla yapılan araştırmadan elde edilecek bulgular, Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda veri kaynağı olarak kullanılabilir ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri doğrultusunda özel alan yeterliklerinin daha işlevsel bir şekilde geliştirilmesinde bir rehber olarak yardımcı olabilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma ile ilgili alan yazından sağlanan bilgiler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde sağlam ve dayanıklı oldukları varsayılmaktadır.
2. Çalışma grubunu temsil eden katılımcıların ölçme araçlarını samimi ve gerçeği yansıtacak biçimde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında çalışma grubu kapsamında yer alan eğitim fakültelerinde eğitim ve öğretim hayatına devam eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarından gönüllülük esasına göre elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, araştırmada kullanılan yöntem ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırma içerisinde sıkça kullanılacak bazı terimler ve tanımları şunlardır:

Sosyal Bilgiler: Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005: 46).

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (ÖYEGM, 2008: VIII).

Alt Yeterlik: Bir genel yeterliliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır (ÖYEGM, 2008: VIII).

Performans Göstergesi: Yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranışlardır (ÖYEGM, 2008: VIII).

Yeterlik Alanı: Belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapıdır (ÖYEGM, 2008: VIII).

Özel Alan Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (ÖYEGM, 2008: VIII).

Öz-Yeterlik İnancı: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri uygulama ve başarılı olarak organize etme yeteneğine ilişkin inancıdır (Bandura, 1995: 2).

Öğretmen Öz-Yeterliliği: Öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim ve öğretim verme konusunda kendilerine güven duyma duygusu veya düşüncesidir (Guskey ve Passaro, 1994: 628).

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma konusu ile ilgili kaynaklar taranarak elde edilen kuramsal ve araştırma bulgularına dayalı bilgiler bir araya getirilerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1. Sosyal Bilgiler

Bu başlık altında sosyal bilgiler kavramı, sosyal bilimler ve sosyal bilgiler ilişkisi, sosyal bilgiler eğitime yönelik başlıca yaklaşımlar, sosyal bilgilerin dünyadaki gelişimi, sosyal bilgilerin Türkiye’deki gelişimi, sosyal bilgilerin amacı ve önemi alt başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.1. Sosyal Bilgiler Kavramı

İnsanlar ve toplumlar sürekli bir değişim içerisinde ve karmaşık sorunlarla karşı karşıya bulunmaktadır. Bu sebeple toplumlar ve insanlar için sosyal bilimlerin önemi çok büyüktür. Sosyal bilimlerin değişimi ve sürekliliği inceliyor olması, bireyi toplumsallaştırma amacı güden eğitimde sosyal bilimlerin etkin bir yer kazanmasına yol açmış ve eğitimin hem bir sosyal bilim dalı, hem de sosyal bilimlerin uygulama alanı durumuna gelmesi “Sosyal Bilgiler” kavramını meydana getirmiştir (Safran, 1993: 2).

Sosyal bilgiler kavramı ilk kez 1916 yılında ABD’de “Millî Eğitim Derneğinin Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi” tarafından, “mevzu doğrudan insan cemiyetinin teşkilatına ve tekâmülüne ve içtimaî birliklerin bir uzvu olması dolayısıyla insana dair bilgiler sosyal bilgilerdir” şeklinde tanımlanmıştır (Köstüklü, 1998: 1).

Sosyal bilgilerin tanımı ile ilgili literatür incelendiğinde, yapılan tanımların araştırmacının bakış açısı ve eğitim anlayışına göre farklılaştığı görülmektedir. Wesley’e göre sosyal bilgiler, “pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş sosyal bilimler”; Barr, Barth ve Shermis’e göre sosyal bilgiler “vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin kaynaştırılması”; Engle ve Ocho’a göre sosyal bilgiler “demokratik vatandaşlık için sosyalizasyon süreci” Barth’a göre ise sosyal bilgiler, “kritik sosyal konularda vatandaşlık

becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beşeri ilimler kavramlarının disiplinlerarası bir yaklaşımla kaynaştırılması” şeklinde ifade edilmiştir (Akt. C. Öztürk, 2009: 3).

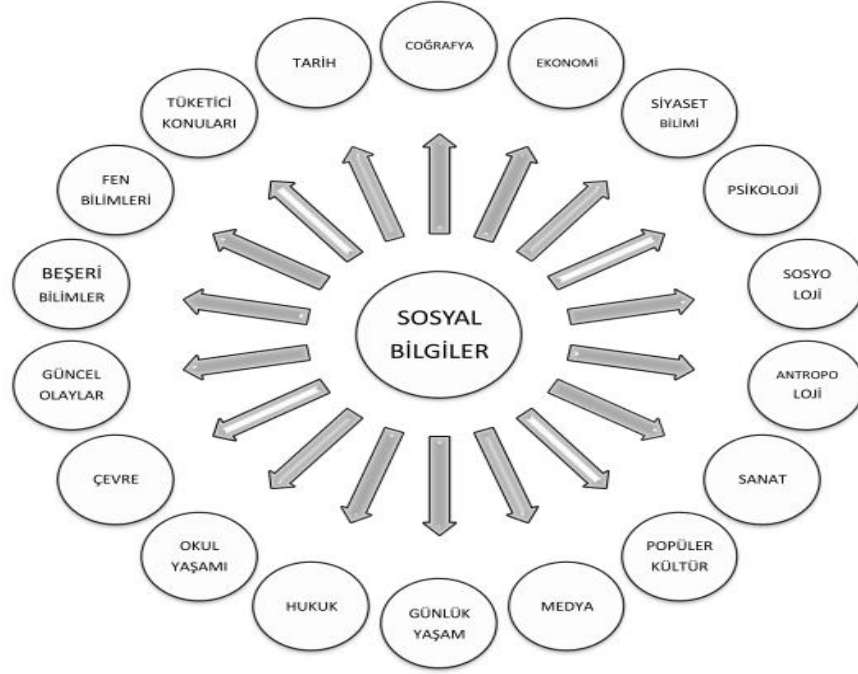
Sosyal bilgiler, Erden (Tarihsiz: 8) tarafından “ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” olarak tanımlanırken, Sönmez, (1997: 3) tarafından “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak, Doğanay (2003: 17) tarafından ise “sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içerisinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretim programında sosyal bilgiler, “bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005: 46) şeklinde tanımlanmaktadır.

Sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası kuruluşlardan biri olan ABD Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS) ise sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamıştır: “Sosyal Bilimler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Sosyal bilgiler, okul programı içinde yer alan antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirine bağımlı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneğini geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır.” (Doğanay, 2003: 16).

Sosyal bilgilerin ilk tanımlarında, içerik olarak sosyal bilim dallarını kapsadığı görülmektedir. Ancak her kavramda olduğu gibi sosyal bilgiler kavramı da giderek değişime uğramaktadır. Artık sosyal bilgiler, yalnızca sosyal bilim dallarının disiplinler arası bir

yaklaşım ile ele alınması olarak değil, insanla ilgili tüm bilimlerden ve bilgilerden yararlanan bir program olarak tanımlandığı görülmektedir (Doğanay, 2003: 18). Şekil 1’de sosyal bilgilerin yararlandığı bilgi kaynakları verilmiştir:



Şekil 1: Sosyal Bilgilerin Yararlandığı Bilgi Kaynakları (Doğanay, 2003: 19).

2.1.2. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler İlişkisi

Eğitim programları incelendiğinde, tek disiplinli, çok disiplinli ve disiplinler arası yaklaşımların yer aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler programı çok disiplinli ve disiplinler arası yaklaşıma dayalıdır. Bunun nedeni, sosyal bilgiler dersinin içeriğini birçok bilimin oluşturmasıdır. Sosyal bilgilerin bilgi temelini oluşturan bilimler arasında: tarih, coğrafya, hukuk, antropoloji, siyaset, ekonomi, edebiyat ve matematik gibi bilimler bulunmaktadır. Görüldüğü üzere sosyal bilgiler birçok bilim dalından bilgileri kullanmaktadır. Bu bilimler dikkate alındığında sosyal bilgilerin büyük bir kısmını sosyal bilimlerin oluşturduğu söylenebilir (Safran, 2008: 10).

Sosyal bilimler insan merkezli bilim dalları bütünü olarak, insanın insanla, toplumla ve başta devlet olmak üzere diğer kurumlar ile olan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır (Kabapınar, 2004: 319). Sosyal bilimler, insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1997: 2; Dönmez, 2003: 31). Bilimsel bir tutumla toplumların incelendiği disiplinlerdir; ilgilendiği esas konu, gruplar içinde oluşan insan etkinliğidir; amaç beşeri

anlayışın gelişmesidir (Köstüklü, 1998: 9). Sosyal bilimler denildiği zaman, fen, matematik, güzel sanatlar ve felsefe disiplinlerinin dışında yer alan ve insan ve insanın oluşturduğu konuları konu alan disiplinler akla gelmelidir. İnsanî veya beşerî bilimler veya davranış bilimleri olarak da sınıflandırılan bu disiplinleri, hukuk, tarih coğrafya, psikoloji, sosyoloji, eğitim, antropoloji, ekonomi, siyasi bilimler, dil bilim, yönetim bilimleri, sağlık, nüfus (demografi) v.s. olarak sayabiliriz (Dönmez, 2003: 32).

Sosyal bilimler ile sosyal bilgiler arasında kesin bir ayrım yapmak mümkün değilse de, eğitim ve öğretim açısından her iki kavram farklı olarak ele alınmakta olup, amaç, metot ve içerik bakımından farklı özelliklere sahiptirler (Köstüklü, 1998: 10; Dönmez, 2003: 33). Sürekli bir değişim ve gelişme içinde olan, çeşitli ve karmaşık sorunlarla karşı karşıya bulunan insanların ve toplumların yaşamında sosyal bilimlerin önemli bir yeri vardır. Bireylerin gereksinimleri ile toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada insanlara gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma açısından sosyal bilimler önemli görev ve sorumluluklar üstlenmektedir. Bu anlamda sosyal bilgilerin, bu sorumlulukları yerine getirme konusunda disiplinler arası ve çok yönlü bir yaklaşım izleyerek, kişilere bilgi edinme yollarını ve belli becerileri kazandırma amaçlarına öncelik verdiği görülmektedir (Paykoç, 1991: 2).

Sosyal bilimlere ait akademik disiplinler, sosyal bilgilerin yapı taşlarıdır. Sosyal bilimlere ait olgular, bilgiler, kavramlar, genellemeler büyük ölçüde onun içeriğini meydana getirmektedir. Ayrıca, özellikle “sosyal bilim” ve “yansıtıcı araştırma-inceleme” yaklaşımlarına dayalı sosyal bilgiler öğrenme-öğretme süreçlerinde sosyal bilimlere özgü yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Öğrencilerden sosyal bilgiler dersinde her şeyden önce olgusal bilgileri edinmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin problem çözebilme bakımından bu olguları öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır. Farklı sosyal bilimcilerin günlük çalışmalarında kullandıkları araştırma/problem çözme ve bilgi üretme süreçleri, öğrencileri olgusal öğrenmeden çok daha zengin bir bireysel donanıma sahip kılabilmektedir. Bu bakımdan sosyal bilimcilerin kullandıkları süreçleri öğrenme ve uygulama, hatırlamaya dayalı öğrenmenin tamamlayıcısıdır (C. Öztürk, 2009: 17-18).

Sosyal bilimler insanoğlunun sosyal ilişkilerini konu edinen bilgi kategorilerinden oluşur. Sosyal bilimler içine sosyoloji, antropoloji, tarih, siyasal bilgiler, ekonomi vb. alanlar girer. Sosyal bilgilerde ise tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi önemli yer tutar. Sosyal bilimler bilginin yapısını ele alıp inceleyen bir kavramdır. Sosyal bilgiler ise program yapısını ilgilendirmektedir. Birincisi bir bilgi kategorisidir, ikincisi ise bir program kategorisidir (Varış, 1988: 131). Diğer bir ifadeyle, sosyal bilimler konu alanlıdır ve bunlar arasında tarih,

coğrafya ve yurttaşlık bilgisi yer almaktadır. Sosyal bilimler, insan davranışlarını çeşitli yönlerden, nesnel bir yaklaşımla inceleyen alanlardan oluşmaktadır. Buna bağlı olarak da, sosyal bilimlerin içeriği, kendi aralarında bağlantılı ve karmaşık birçok sosyal insan yaşantılarından türetilmiştir. Sosyal bilgiler ise, gerçekte eğitim alanının yarattığı bir kavramdır. Bu disiplinler arası alan, sosyal bilimler alanındaki kuramsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim süreci içinde ele alınarak, bireyin toplum içinde gelişmesini, yetiştirilmesini amaçlar. Sosyal bilgiler, bu yüzden bir okul öğretim programı olup, sosyal davranış bilgilerine ağırlık veren bir ders durumundadır (Dönmez, 2003: 33). Sosyal bilimler; kendisini oluşturan tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji gibi disiplinler ile kendi bilgisini üreten bir çerçevedir. Buna karşın sosyal bilgiler, sosyal davranışları incelemenin önemli olduğunu vurgulayan ve temel eğitim kurumlarında öğretilen bir müfredat çalışma alanıdır (Tanrıöğen, 2005: 73). Genel olarak sosyal bilgilere, sosyal bilimlerin öğretimi için seçilmiş ve değişmediği kabul edilen bölümleri olarak bakılmakta ve 11-15 yaşları arasındaki öğrencilerin programlarında yer verilmektedir. Sosyal bilimler, genel olarak akademik biçimde ve ileri düzeyde bilim disiplini anlayışında, insan ilişkilerini incelemektedir (TED, 1987: 7).

2.1.3. Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Başlıca Yaklaşımlar

Sosyal bilgiler eğitimcilerinin büyük bir kısmı, sosyal bilgilerin öncelikli hedefinin vatandaşlık eğitimi olduğunu kabul ettikleri halde, bunu açıklamaya çalışırken ve hedefleri uygulamaya koyarken farklı gruplara ayrılabilirler. Başlıca farklılıkları gidermeye yönelik girişimleri ile dikkatleri üzerlerine çeken Barr, Barth ve Shermis (1977) sosyal bilgiler öğretimine rehberlik eden üç temel yaklaşım ya da geleneği şöyle tanımlamışlardır:

- Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler
- Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler
- Yansıtıcı Problem Çözme Olarak Sosyal Bilgiler

Bu yaklaşımların her birinde; sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi açısından ele alınarak benzer içeriklere (bilgi, beceri ve değerler) sahip oldukları vurgulanmakta, fakat araştırmacıların, vatandaşlığa en etkili hazırlamanın nasıl gerçekleştirilebileceği konusundaki fikirleri farklılaşmaktadır (Dönmez, 2003: 35).

2.1.3.1. Vatandaşlık Bilgisi Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler

Vatandaşlık bilgisi aktarımı, sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili en eski yaklaşımdır. Öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme sürecine dayalıdır ve klasik felsefi anlayışı yansıtır. Bu yaklaşımın temel sayıltısı, “gençlerin ne tür bilgi, değer ve tutumlarla donatılacağını yetişkinlerin daha iyi bildiği anlayışıdır. Böylece programın içeriği yetişkinlerce belirlenen ve onlarca doğru ve gerekli olduğu sanılan bilgi, ilke, değer ve tutumlardan oluşmaktadır. Geçmiş öğrenme, geçmiş ve geleneklerle gurur duyma, sorumluluk alma, uygun davranışlar sergileme ve otoriteye bağlılık bu yaklaşımın en önemli içeriğidir (Doğanay, 2003: 20).

Vatandaşlık aktarımı yaklaşımı geçmişteki bilgilerin öğrenilmesi üzerine vurgu yapar. Vatandaşlık aktarımı temel toplumsal kuruluşlar, değerler, inançlar ve yönelimlere yönelik garantileri aşılayarak mevcut statükoyu korumaya çalışır. Barr, Barth ve Shermis (1977)’in ifadeleri ile “Nakledicinin amacı, inanç ve güvenleri tekrarlayarak tam olarak öğrencilerin kafasına yerleştirmektir. Amaç, kültürel mirası garanti edebilecek, gelecek nesillere taşıyabilecek vatandaşlar yetiştirmektir.” (Akt. Dönmez, 2003: 35).

Bu yaklaşımdaki bir sosyal bilgiler programının içeriğinde öğrencinin şu kazanımlara ulaşması hedeflenir:

- Geçmiş öğrenme
- Geçmiş ve gelecek gurur duyma
- Sorumluluk alma
- Uygun davranışlar sergileme
- Otoriteye bağlılık (Safran, 2008: 8).

2.1.3.2. Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler

Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımının temel amacı, çocukların sosyal bilimlerin temel ilke ve içeriğini anlamaları için onlara yardımcı olmaktır. Sosyal bilimlerin içeriği yanında bu programın diğer önemli bir amacı da, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiye ulaşırken kullandıkları yöntemi öğrencilere kazandırmaktır (Doğanay, 2003: 21).

Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımı “Sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasının etkili vatandaşlık için en iyi yol olduğu” görüşüne dayanmaktadır. Bu görüşe göre öğrenciler insan davranışlarını ve vatandaşlığı, sosyal bilimlerin temel ilke ve kavramlarını inceleyerek öğrenirler. İçerik, sosyal bilimlerin hem ayrı

ayrı hem de sosyal bilim disiplinlerinin bir bütün halinde verilmesinden oluşur (Safran, 2008: 9). Bu yaklaşım, öğrencilerin sosyal bilim disiplinlerinin yapısını öğrenmelerinin önemini vurgular; bu disiplinlerin anahtar kavramları, genellemeleri ve teorileri ile sosyal bilimcilerin bilgiyi ortaya çıkarmaları ve onaylamaları süreçlerini kapsar (Dönmez, 2003: 35). Bu yaklaşıma göre, iyi vatandaş yetiştirmek için öğrencilere, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerler kazandırılmalıdır (Erden, Tarihsiz: 7). Sosyal bilimler geleneğinde yöntem araştırma – inceleme yöntemidir. Sosyal bilim dallarıyla ilgili bilgilerin kazanımı yanında bunları öğrenme sürecine de özellikle önem verilir (Doğanay, 2003: 21).

2.1.3.3. Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler

Uygunluk ve statükonun vurgulanmasına zıt olarak, bu yaklaşım üzerine yapılan vurgu, öğrencilere sağlıklı bir şüphecilik kazandırmak ve toplumda egemen olan inanç, değer, politika ve uygulamaları incelemektir (Dönmez, 2003: 36). Yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler yaklaşımının temel amacı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme, karar verme süreçlerini geliştirmektir. Yansıtıcı inceleme, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bu yaklaşımda sosyal bilgilerin belli bir kapsamı yoktur. Çağdaş sorunlar çalışmanın temelini oluşturur (Erden, Tarihsiz: 7). Yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler; “Bilimsel Bilgi Üretme”, “Problemlere Çözüm Üretme” olarak ifade edilebilir. Bu yaklaşım öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bunu gerçekleştirirken içerik olarak, öğrencileri kişisel olarak etkileyen konular ve sorunlar ele alınır (Safran, 2008: 9).

Yöntem olarak sosyal bilim yaklaşımına benzer. Ancak sosyal bilim yaklaşımında içerik ve öğrenme yaşantıları sosyal bilim dallarından seçilirken, yansıtıcı inceleme yaklaşımında içerik öğrencileri kişisel olarak etkileyen durumlara ilişkin konu ve sorunlardan seçilir. Çocukların yaşamlarında karşılaştıkları sosyal, politik ve kişisel sorunların çözümü hakkında doğru kararlar alabilmelerine yardımcı olmak amaçlanır (Doğanay, 2003: 21).

Bu yaklaşımda beceriler ön plana çıkmaktadır. Yansıtıcı inceleme yaklaşımında başlıca beceriler:

- Okuma-yazma becerisi
- Farklı kaynaklardan bilgiyi kullanma becerisi
- Problemleri belirleme ve çözme becerisi
- Bilgiyi yorumlama becerisi

- Değerlerle ilgili durumları belirleyebilme ve çözüme ulaştırabilme becerisi (Doğanay, 2003: 21; Safran, 2008: 9).

Eğitimciler, sosyal bilgiler öğretiminde bu üç yaklaşımdan da yararlanmaktadırlar. Başka bir söyleyişle, sosyal bilgiler öğretiminde toplumun kültürel mirası, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden yararlanılarak öğrencilere aktarılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca öğrencilerde düşünme ve karar verme becerisi geliştirilmeye çalışılmaktadır (Erden, Tarihsiz: 8).

2.1.4. Sosyal Bilgilerin Dünyadaki Gelişimi

Sosyal bilgiler eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmemektedir. Fakat “insanoğlu var olduğundan itibaren hem fen hem sosyal bilimler eğitimi başlamıştır” denebilir; çünkü insan; doğal ve toplumsal bir ortamda doğar, büyür, gelişir, yaşlanır ve ölür. Bu süreç içinde ona en azından yiyecek bulmak, yemek, içmek, giyinmek, korunmak, savunmak vb. etkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve duygular kazandırılır. Eğer kazandırılmazsa, kişi yaşamını sürdüremez. Tüm bu etkinlikler doğada ve toplum içinde olmaktadır. İnsan, yaşamak için hem doğanın hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. Durum böyle olunca “fen ve sosyal bilimler insanoğlunun yaşamı kadar eskidir” savı ileri sürülebilir. Sosyal bilgilerin kapsamına giren derslerin ilk kez “Sosyal Bilgiler” adı altında ilk ve orta okullarda bir ders olarak okutulmasını Condercet savunmuştur (Sönmez, 1997: 7-8).

Sosyal bilgiler, eğitim kurumlarına bir konu alanı ya da ders olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde 1800’lü yılların sonları ile 20. yüzyılın başlarında yaşantıların karmaşıklaşması, toplumsal değişimin ve çatışmaların artmasıyla birlikte girmiştir. Sosyal, kültürel ve ekonomik alanlardaki büyük dönüşümün doğurduğu sorunlara çözüm aramak ve ulusal toplum anlayışını oluşturmak için konulmuştur. Bu gelişme, ilerlemecilik (pragmatizm) akımının “demokratik toplum için vatandaş yetiştirme” görüşünün etkisiyle olmuştur (Erden, Tarihsiz: 6; Safran, 2008: 11). Amerika Birleşik Devletleri’nde 1892 yılında toplanan Ulusal Eğitim Konseyi, ulusal toplum anlayışını oluşturmak üzere sosyal bilgiler dersini yapılandırmıştır. Sosyal bilgiler dersinin yetiştiği tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi konularından oluşturulmuş ve toplumun gereksinimlerine göre içerik yeniden yapılandırılmıştır (Sönmez, 1997: 8).

1916 yılında, The National Education Association Commission okul programındaki sosyal eğitim ve öğretim konularını tanımlamak için resmen “Sosyal Bilgiler” terimini kabul

etmiştir. 1930 ve 1940'lı yıllarda sosyal bilgilerde uluslararası üne sahip eğitimcilerin etkisi söz konusu olmuştur. Bu arada, dersin içeriği Amerikan toplumunu derinden etkileyen gelişmelere göre bir takım değişikliklere uğramıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki yıllarda geriye dönülerek yurttaşlık eğitiminden ziyade tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji ve siyasal bilimler önüne çıktığı bir sosyal bilgiler öğretim programı uygulamaya konulmuştur. Bu değişimin sebepleri arasında, okulların istenen düzeyde akademik başarı ve disiplin sağlayamadığı kanısı önemli yer tutmuştur (C. Öztürk ve Dilek, 2004: 71-72).

1960'lı yılların başından 1970'li yılların ortasına kadar sosyal bilgiler dersine ağır eleştiriler gelmiş ve “Yeni Sosyal Bilgiler” adı altında reform hareketi başlatılmıştır (Erden, Tarihsiz: 6). Bu hareketin doğuş ve gelişiminde Bruner'in buluş yoluyla öğrenme kuramının önemli katkısı olmuştur (Erden, Tarihsiz: 6; C. Öztürk ve Dilek, 2004: 72). Bu hareketin sonucunda, sosyal bilgiler öğretim programında tarih ve coğrafya bilgilerinin ağırlığı azaltılmıştır; buna karşılık, yukarıda ifade edildiği gibi sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyal psikolojiye ağırlık verilmiştir. Sosyal bilimlerdeki kavram ve yöntemlere dayalı disiplinler arası bir yapı yeğlenmiştir. Geleneksel tümdengelim yaklaşımı ile anlatım yönteminin yerini, tüme varım ve araştırma yöntemi almıştır. Etkin öğrenme ilkesi benimsenmiş ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye önem verilmiştir (C. Öztürk & Dilek, 2004: 72).

“Yeni Sosyal Bilgiler” programına uygun birçok eğitim materyali geliştirilmesi ve yaklaşımı tanıtan birçok kitap yazılmasına karşın, bu yaklaşım 1970'li yılların sonlarına doğru çekiciliğini yitirmiştir. ABD’de Ulusal Bilim Vakfı tarafından yapılan araştırmalar “Yeni Sosyal Bilgiler” uygulamasının başarısız olduğunu göstermiştir. Bunun üzerine 1980'li yıllarda “Temele Dönme” hareketiyle birlikte sosyal bilgiler öğretiminde yine geleneksel yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır (Erden, Tarihsiz: 6).

1990'ların ikinci yarısında NCSS, ülkede sosyal bilgiler öğretiminin “Yeni Sosyal Bilgiler” hareketinin önermelerine yakın bir amaç, içerik ve yöntemle yapılmasını kararlaştırmıştır. Bu bağlamda XX. yüzyıla girerken ABD’de sosyal bilgiler programlarının, sosyal yapılandırmacılık kuramına bağlı, disiplinler arası, bütünleşmiş, tematik vb. bir karakter taşıdığı, problem çözme yöntemi ve işbirlikli öğrenmeyi öngördüğü gözlenmiştir. Bir program alanı olarak “Sosyal Bilgiler”, ABD’de doğmuş ve gelişmiş bir program yaklaşımı olmakla birlikte, XX. yüzyıl boyunca, bu ülkenin müttefiki ve/veya kültürel bakımdan etkisi altındaki ülkelerde de benimsenmiştir. Japonya, Kore, Türkiye, Kanada ve Avustralya bu ülkeler arasındadır. Buna karşılık, İngiltere’nin de içinde bulunduğu pek çok ülkede, sosyal

bilgiler programının kapsamına giren konular, tek disiplinli program anlayışına uygun olarak oluşturulan tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi derslerde işlenmektedir (C. Öztürk, 2009: 25).

2.1.5. Sosyal Bilgilerin Türkiye’deki Gelişimi

Ülkemizde sosyal bilgiler adı ile bir ders ilk olarak 1968 ilkokul programı ile birlikte okutulmaya başlanmıştır. Sosyal bilgiler adı ile bir dersin 1968 ilkokul programında yer alması bundan önce sosyal bilgiler eğitiminin olmadığı anlamına gelmemektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersi içeriği tarih, coğrafya, yurt bilgisi/yurttaşlık bilgisi/vatandaşlık bilgisi gibi derslerle verilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde sosyal bilgiler eğitiminin temellerini İslamiyet’in kabulünün öncesine dayandırmak mümkündür. Türklerin Müslüman olmalarından önceki dönemlerde eğitimlerinin temel özelliklerinden birinin “çocukların ve gençlerin toplumsallaştırılıp eğitilmesinde toplumun töresinin önemli bir rol oynaması”, sosyal bilgiler dersinin temel amacı ile örtüşmektedir. Bu da İslamiyet’in kabulünün öncesinde sosyal bilgiler eğitimin varlığını işaret etmektedir. İslamiyet’in kabulü ile toplumsal kuralların öğretilmesi (çocuğun toplumsallaştırılması) töre ve dini bilgilerin birlikte verilmesiyle olmuştur. Osmanlıya gelindiğinde sosyal bilgiler eğitimi kapsamında önceki Türk uluslarında olduğu gibi toplumsal değerlerin dini inançlarla birlikte verildiği görülmektedir. Osmanlı eğitim sistemi içinde sosyal bilgilerin kapsamında yer alan tarih, coğrafya, birer ders olarak ilk defa Tanzimat döneminde okul programlarında yer almıştır (Tay, 2011: 14).

Sosyal bilgiler programlarının kapsamına giren konuları içeren dersler, ilk kez Sultan II. Abdülhamid (1876-1909) zamanında ilkokul programlarına girmiştir. Bu dönemde yalnız tarih ve coğrafya dersleri bazı programlarda yer almıştır. 1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati’nde ise, tarih ve coğrafya’dan başka malûmat-ı medeniye ve ahlâkiye ve iktisadiye ilköğretim okulu programına eklenmiştir. Balkan Savaşları’ndan sonra, vatandaşlık eğitimine ilişkin dersler üzerinde Tanzimat’tan beri şekillendirici rol oynayan Osmanlıcılık ve –II. Abdülhamid zamanından beri etkili olan- İslamcılık ideolojilerinin yerini Türkçülük almıştır (C. Öztürk, 2009: 26).

Türkiye’de Cumhuriyet döneminden itibaren ilkokullarla ilgili çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. 1926 programında “ilk mektebin başlıca maksadı genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir” ilkesi temel alınmış; tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerine her biri ikişer saatten haftada altı saat olmak üzere 4. ve 5. sınıflarda yer verilmiştir. 1962 program taslağında ilkokulun amacı “kişisel, insanlık münasebeti, ekonomik ve toplumsal hayat” bakımlarından belirlenmiş, tarih, coğrafya ve yurt

bilgisi derslerinin yerine toplum ve ülke incelemeleri dersi konulmuş; ders saatleri dördüncü sınıfta 6, beşinci sınıfta 5 saat olarak saptanmıştır. 1968 programında ise, dersin adı sosyal bilgiler olarak değiştirilmiş, dördüncü ve beşinci sınıflarda beş saat olarak okutulmuştur. 1924, 1927, 1930, 1931, 1938, 1949, 1967 programlarında tarih, coğrafya dersleri aynı adla okutulmuş, 1968-1969 öğretim yılında ise tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri sosyal bilgiler dersi adı altında okutulmaya başlanmıştır (Dönmez, 2003: 39).

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları, daima çağdaş eğitim hareketlerine paralel olarak yapılandırılmıştır. Örneğin 1968 programı, ABD’de gelişen “yeni sosyal bilgiler” hareketinin ilkelerine göre oluşturulmuştur. Bununla beraber söz konusu ülkedekine benzer nedenler ve daha ağır olumsuz koşullar nedeniyle okullardaki geleneksel uygulamaları değiştirememiştir. 1990’lı yıllara gelindiğinde Türkiye’de sosyal bilgiler öğretimi tam anlamıyla geleneksel yaklaşım ve yöntemlerle yürütülüyordu. Bundan dolayı, 1998 yılından itibaren, dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurularak, yoğun program geliştirme çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar 2005 yılında ürün vermiştir. Nitekim MEB tarafından pilot illerde uygulanıp verimli olduğu sonucuna varılan yeni 4-5. sınıflar sosyal bilgiler öğretim programı, 2005 - 2006 öğretim yılından itibaren bütün illerde uygulamaya konmuştur. Bu programın geliştirilmesinde tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapan sosyal yapılandırmacılık esas alınmıştır (C. Öztürk, 2009: 27).

2.1.6. Sosyal Bilgilerin Amacı ve Önemi

Sosyal bilgiler öğretiminin temel amaçları, geleceğin etkin yurttaşlarında karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir. Her zaman öğretmenler, bu becerileri nasıl gerçekleştireceklerine dair farklı görüşlere sahip olmuştur. NCSS, bu konuda bir uzlaşma sağlamak amacıyla 1970 yılında yayınladığı öğretim kılavuzunda sosyal bilgiler öğretimi için şu dört amacı önermiştir: (a) insanın geçmiş, bugün ve gelecekteki durumu hakkında bilgi edinme becerisini geliştirme; (b) bilgiyi işleme için gerekli becerileri kazandırma; (c) inanç ve değerleri yorumlama becerisini geliştirme; (d) vatandaş olarak aktif sosyal katılım için bilgiyi uygulama. Bu amaçlar, o günden beri, gerek sosyal bilgilerde program geliştirme çalışmalarında, gerekse alan uzmanlarının oluşturduğu literatürde üzerinde uzlaşılan amaçlar olmuştur. Tüm ülkelerin vatandaşlık eğitimine uyarlanabilirliklerinden dolayı bunlar, evrensel amaçlar olarak değerlendirilebilir. Doğal olarak bu amaçların ülkelere özgü yorumları/yansımaları farklı olacaktır. Bu farklı yorumlar ulusal amaçları meydana getirmektedir (C. Öztürk, 2009: 8).

Türk Eğitim Sisteminde sosyal bilgiler öğretiminin amaçları, köklü geleneğimiz ve eğitim sistemimizin dayandığı temellerle, ilkeler doğrultusunda belirlenmiştir. Milli Eğitim Kanunu, ilköğretim birinci ve ikinci basamaklarındaki sosyal bilgiler ders amaçlarıyla açıklamaları ve orta öğretim kurumlarındaki tarih, coğrafya ve felsefe grubu derslerinin programları incelendiğinde, değişen, toplum içinde insanın gelişim yurttaşlık eğitimi gibi temel boyutların açılarak ele alındığı ve vurgulandığı görülmektedir (Dönmez, 2003: 40).

Sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçları, ülkemizin eğitim politikalarını belirleyen ilkeler ve amaçlara göre oluşturulmaktadır. 1973 yılından beri Türk Millî Eğitim Sistemi de, bu tarihte çıkan Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre yapılandırılmaktadır. Bu açıdan, tüm öğretim programlarının da bu yasa da belirtilen amaçlar doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin Genel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 2005: 5).

Bu amaçlara ulaşmak için eğitim sistemimiz içerisinde yer alan derslerden birisi de sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler öğretim programı, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarına uygun olarak, sosyal bilgiler dersine özgü şu “genel amaçları” belirlemiştir:

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.

2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.

3. Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.

4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.

5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.

6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.

7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.

8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.

9. Meslekleri tanıır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.

10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.

11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.

12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.

13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.

14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerin kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.

16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.

17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir (MEB, 2005: 6).

2.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi

Bir konudaki sorunlara çözüm aranırken sağlıklı tahminler ve yordamalar yapabilmek, çözüm önerilerinde bulunabilmek için, geçmişin, nirengi noktalarının ve keskin dönemeçlerinin bilinmesine her zaman gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirmenin tarihsel akışı içinde dikkate değer bazı noktalara değinilmiştir. Verilecek kısa tarihsel gelişimi daha kolay izleyebilmek için bugün öğretmen kavramından ne anlaşıldığını vurgulamak yararlı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişilik özellikleri, herkesin öğretmenlik yapamayacağını gösterecek ölçüde belirgindir: Öğretmen için sevgi ve bilgi kaynağı olma, sürekli öğrenme arzusu, erdem, hoşgörü, adalet, özveri, uzlaşma gibi değerler, onun göz ardı edilemez bazı nitelikleridir. O, çağdaş eğitim felsefesinin ve genel amaçlarının örnek ürünü, gerçek temsilcisidir. Bu nitelikleri dolayısıyla hemen her çağda ve her ülkede öğretmenin özel bir programla yetiştirilmesine önem verilmiştir (Ataüenal, 2003: 23).

2.2.1. Cumhuriyet Öncesi

Bu başlık altında cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimine yer verilmiştir.

2.2.1.1. Tanzimat Öncesi (1299-1838)

Ülkemizde Tanzimattan (1839) önceki dönemlerde medreseler kendi öğretmenlerini kendi içinden yetiştirmiştir. Sıbyan mekteplerinin öğretmenleri de yine medreselerin ilk

basamaklarında az çok okuma yazma, Arapça, Gramer ve sentaks ile din bilgileri edinmiş, çoğu zaman bir caminin imam ya da müezzini olan kişilerden oluşmaktadır (Küçükahmet, 2003: 28). Bu kişiler genellikle mahallenin imamlarıdır ve imamların eşleri de kız öğrencilere öğretmenlik yapabilir (İ. Güven, 2012: 57). Bu kişilerin yetişmesi için herhangi bir meslek formasyonunun söz konusu olmadığı görülmektedir. Yalnızca Fatih Sultan Mehmet'in bu konuda bir atılımı olmuş ve kurduğu medresede ilköğretim öğretmeni olacaklar için ayrı bir program uygulamıştır. Ancak daha sonra bu konu üzerinde durulmamıştır (Küçükahmet, 2003: 28).

Medrese, Osmanlıların Selçuklulardan aldıkları temel öğretim kurumu olarak görevini Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar sürdürmüştür. Tanzimat öncesinde ilk büyük medresenin İstanbul'un alınmasından sonra Fatih tarafından kurulduğunu görüyoruz. Fatih, ayrıca yönetici devlet adamı yetiştirmek amacı ile Enderun adında bir okul da açtırmıştır. 17. Yüzyıl sonlarına kadar söz konusu iki öğretim kurumu, birbirlerine önemli katkılarda bulunarak devletin devamlılık ve büyüklüğünün sürdürülmesinde önemli rol oynamışlardır. Osmanlılarda Tanzimat dönemine kadar, özellikle bir “öğretici”, “öğretmen” yetiştiren herhangi bir öğretim kurumu, okul yer almamaktadır. Öğretici ya da öğretmen durumunda bulunanlar ya medreseden, enderundan çıkmış yahut kendi kendine yetişmiş kimselerdir. Genellikle medreseden yetişen hocalar (öğretmenler) için burada özel bir program uygulanmamaktadır. Biraz okuma yazma bilmek, ağırbaşlı olmak, medrese ya da enderunda okuyup bu kurumlardan ayrılmak öğretmenlik için yeterli sayılmaktadır. Yalnızca Fatih, ilköğretimde hoca olacaklar için ayrı bir programın uygulanmasını sağlamıştır (Yılman, 2006: 59-60): Fatih Sultan Mehmet, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde, sıbyan mektebi muallimi olacaklar için, genel medreselerden farklı bir program öngörmüştür. Buna göre, muallim olacaklar kısaca şu dersleri okuyacaklardır: Arapça, sarf ve nahiv, edebiyat (maanî, beyan, bedî), mantık, adâb-ı mubahase ve usûl-i tedris, münakaşalı akâid (ilm-i kelâm), riyaziyyat (hendese ve heyet). hesap dersi hendese içinde, coğrafya dersi heyet (sema ve arz) içinde, tarih de edebiyat içinde okutulmuştur (Akyüz, 2010: 30). Fatih Sultan Mehmet, bu dersleri okumayanları sıbyan okullarında öğretmenlik yapmaktan alıkoymuştur (İ. Güven, 2012: 121). Fakat daha sonraları ilköğretimde hoca olacaklar için ayrı bir program uygulaması terk edilmiştir (Yılman, 2006: 60).

Fatih, vakfiyesinde, açtığı ilk mektebin öğretmeninde bulunması gereken özellikleri şöyle belirtir: “Nefs-i enfes sahibi ve rıza-yı Hak tâlibi olup etfâli tâlime ikdam eylemek ve kalfanın da muallim-i evvelin tâlim eylediğini etfâle tekrar ve iade ve istiskal-i hizmet

eylemeyüp bilmedikleri mevazii lûtf ve rıfk ile ifade eylemek.” Vakfiyedeki bu satırların bugünkü dille anlamı şöyle olsa gerektir: “Muallim çok iyi bir mizaca ve karaktere sahip olacak, Tanrı’yı hoşnut etmek amacıyla davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, yardımcısı da onun çocuklara öğrettiklerini tekrar ve müzakere ettirecek, görevini ağır bulup sevmemezlik etmeyecek ve çocuklara bilmedikleri konuları güzelliikle ve yumuşaklıkla anlatacak...” Burada görüldüğü gibi, Fatih, ilkokul öğretmenin temel özelliklerini ve öğretim sırasındaki tutum ve davranışlarını son derece insancıl ve çağdaş pedagojinin en son önerilerine uygun biçimde dile getirmiştir (Akyüz, 2010: 31).

18. Yüzyıla kadar memleketimizde başlıca eğitim kurumları olarak medreseler ve sıbyan mektepleri görülmektedir. Eğitim ve öğretimde birlik ve bütünlük yoktur. Nitekim II. Mahmut, mevcut düzensizliğe bir çözüm bulmak amacıyla, o zamana kadar çeşitli makam ve otoritelere dağılmış bulunan ve eğitim-öğretimin düzenlenmesinde önemli bir rol oynayan vakıfların, gözetim ve yönetimini bir elde toplamak için 1826 yılında Evkaf-ı Humayun Nezaretini kurmuştur. Eğitim sistemimizi düzenleme ve bu konudaki başıboşluğa bir son vermek düşüncesiyle ilk önemli organın Tanzimat Fermanının ilanından bir yıl öncesinde, 1938’de oluşturulan Meclis-i Umur-ı Nafia olduğu anlaşılmaktadır (Yılman, 2006: 60).

Öğretmenlik mesleğine ilişkin yönetmelik ve kanun düzenleme çalışmaları kapsamında 1838’de çıkarılan bir rapor ile öğretmenliğin geleneksel kalıplardan uzaklaştırılmasına ilişkin ilk çabalar görülmektedir. Bu kanun Rüştîyeleri düzenlerken öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri de bir ölçüde belirlemiştir. Öğretmenlere ilişkin şu maddelere rastlanmaktadır; “... Mahaller arasında var olan okullarda düzenin sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenimlerine bakılmak ve onların bir şey öğrenip öğrenmediklerini yoklamak üzere müfettişler aracılığıyla öğretmenlerin halleri ve bilgi dereceleri, memurlar aracılığıyla teftiş edilirler. Bu öğretmenlerin yetenek ve becerileri ortaya çıkarılır, çocuk eğitimine elverişli, yani yeterli olanlar öğretmenlikte kullanılır...” (İ. Güven, 2012: 122).

2.2.1.2. Tanzimat Dönemi (1839-1876)

Geçmişe baktığımızda ülkemizin, öğretmenin istihdamı ve yetiştirilmesi konusunda zengin bir tecrübeye sahip olduğunu, bugünkü öğretmen yetiştirme sistemimizin köklerinin, Osmanlı İmparatorluğu’nun Tanzimat Dönemine kadar uzandığını, sistemin; ülkenin sosyo-ekonomik ve siyasi gelişmeleri doğrultusunda bir takım değişikliklere uğradığını görmekteyiz (C. Kuru, 1997: 138).

Türkiye’de bugünkü anlamda öğretmen yetiştirmenin tarihi Osmanlı İmparatorluğunda Tanzimat Dönemi’ne (1839-1876) kadar gitmektedir (İ. Güven, 2012: 259). Tanzimat Dönemi, Türk eğitim tarihi açısından ve özellikle öğretmen yetiştirme konusunda ileri adımların atıldığı bir dönem olması nedeniyle ayrı bir önem taşımaktadır. Gerçekten Sultan II. Mahmut’la başlayan yenilik hareketlerine Tanzimat’la hız kazandırılmış ve birçok Batı örneği okullar ve kurumlar açılmıştır. Bunun bir sonucu olarak 1839’da Evkaf-ı Humayun Nezareti bünyesinde ve Meşihat makamının denetimi altında, gelecekte Milli Eğitim Bakanlığının çekirdeği sayılabilecek Mekatib-i Rüştîye Nezaretinin kurulduğunu görüyoruz (Yılman, 2006: 60-61).

XVIII. yüzyılda Batı örnek alınarak eğitim kurumlarının modernleştirilmesi gereksinimi duyulunca öğretmen yetiştirme sorununun önemi daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. 1773’ten sonra kurulan Batı örneği askerî okulların, öğretim kadroları ve diğer gereksinimleri genelde Batı’dan irinin ediliyordu. Ancak Batı örneği bu okulların belli bir öğrenci kaynağı yoktu. Bunun için ilki 1838’de açılan Rüştîyeler askerî uzmanlık okullarının öğrenci gereksinimini karşılamaya dönüktü. Rüştîyelere öğretmen nereden sağlanacaktı? Doğal olarak bu okullar için de öğretmene gereksinim vardı (Ataüenal, 2003: 24).

Bugünkü anlamda, yani bazı meslek dersleri okutularak öğretmen yetiştirmenin tarihi Tanzimat Dönemine dayanır. 1839’larda kurulup sonra çoğalmaya başlayan Rüştîyelerin iyi bir öğretim yapabilmeleri, iyi yetişmiş öğretmenlerin varlığına bağlıydı. Bu da ancak medrese dışında, yalnızca bu iş için açılacak meslek okulları ile sağlanabilirdi. O zamanki yöneticiler haklı olarak böyle düşünüyorlardı (Akyüz, 2010: 177).

Tanzimata gelinceye kadar cemaatlerin ve medresenin denetimi altında yürütülen eğitim, artık devletin görevi sayılmıştır. Rüştîye modernleşme sürecinde “Mektep” olarak modern eğitimin simgesi olmuştur. Rüştîyelerin açılmasından sonra medreselerin bir öğretmen kaynağı olarak kullanılması terk edilmiş, devlet denetiminde bir öğretmen okulunun açılmasıyla, dinsel etki ve denetimden uzaklaşma çabası içine girilmiştir. Böylece klasik elit/seçkin sınıfından oluşan “Hoca”nın yerini, modern toplumun önemli mesleklerinden olan ve devletin öğretmen okullarından yetişen “Muallim ve Muallime” alacaktır (İ. Güven, 2012: 123).

1839’da Gülhane Hatt-ı Hümayunu ile başlayan ıslahat hareketi, eğitim öğretimde olduğu kadar öğretmen yetiştirme konusunda da bazı adımlar atılmasını sağlamıştır. Daha önceleri ülkemizde hemen hemen hiç kimse tarafından ele alınmayan öğretmen yetiştirme, ayrı bir sorun olarak dikkati çekmiştir (Küçükahmet, 2003: 28).

Sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirme düşüncesi Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar götürülse bile aslında 1848'e gelinceye kadar bu konuda bir gelişme olmamıştır (İ. Güven, 2012: 120). Mekâtib-i Umumiye Nezaretinin başına getirilen, sonra bir kaç kez Maarif Nazırlığı yapan Kemal Efendinin öncülüğü ile ilk kez bir öğretmen okulu Darülmuallimîn adıyla Hicrî 10 Rebiyülâhır 1264 Perşembe günü İstanbul Fatih'te açıldı. 16 Mart 1848'e rastlayan bu açılış, Türk eğitim tarihinde ve Tanzimat Döneminin sivil okullar açılması atılımında çok önemli bir olaydır (Akyüz, 2010: 177). Bu girişim ülkemizde ilk kez öğretmenliğin ayrı bir meslek olarak düşünüldüğünü ve öğretmenlik mesleğini seçeceklerin ayrı bir kurumda yetişmeleri gerektiğine inanıldığını göstermektedir (Küçükahmet, 2003: 28).

Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nun (1839) yayımlanmasından sonra eğitim alanında yapılması kararlaştırılan yenilikleri gerçekleştirmek, okul sayılarını arttırmak, eğitim ve öğretim bakımından gerekli kuralları koymak üzere bir Geçici Maarif Meclisi oluşturulmuş, 1846 yılında da doğrudan doğruya ve sürekli olarak eğitim işlerini yürütmek üzere Meclis-i Maarifi Umumiye kurulmuştur. Bunu 8 Kasım 1846 tarihinde genel müdürlük düzeyinde kurulan Mekatib-i Umumiye Nezareti izlemiştir (Yılman, 2006: 62).

1860 yılında ülkede 12 binden fazla sıbyan mektebi vardı. Buralarda imamlar öğretmenlik yapmaktaydı. 1868'de, yine İstanbul'da bir yıl süreli bir Darülmuallimin-i Sıbyan (ilkokul öğretmenliği okulu) kurulmuştur; ancak yeterli sayıda öğretmen yetiştirilememiştir (Ataüinal, 2003: 25).

Önceleri Darülmuallimin-i Ali (Yükseköğretmen okulu) olarak açılmış bulunan okulun daha sonra 1868'de ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmuallimin-i İptidaiye bölümünün hizmete sokulduğu görülmektedir. Bunları öteki öğretmen okullarının açılması izlemiştir. İkişer yıl süreli fen ve edebiyat bölümleri bulunan yüksek öğretmen okulunun amacı liselerde daha yüksekokullara öğretmen yetiştirmektir. Bu okulların öğrencileri II. Meşrutiyetin ilanından itibaren, bilim dalları ile ilgili alan bilgisi derslerini fakültelerde göremeye başlamışlardır. 1924-1925 öğretim yılından başlayarak Yüksek Muallim Mektebi adını alan bu kurumun öğrencileri, ayrıca okullarında öğretmenlik bilgisi (Pedagojik Formasyon) dersleri almaktan sorumlu tutulmuşlardır. Böylece alan bilgilerini akademik personel olan üniversite elemanlarından, mesleki eğitimi ise okullardan uzman eğitimcilerden alarak öğretmen olmaya hak kazanabilmektedirler. Öğrenciler aynı zamanda mecburi hizmetle yükümlü olup atanılan yere gitmek zorundadırlar. 17 Mart 1857'de Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuş ve 3 Mart 1861 tarihinde bu bakanlığın görevleriyle ilgili olarak yayımlanan talimatın bir maddesinde; okullarda öğretimin Türk dili ile yapılacağı ve bu

amaçla gerekli kitapların dilimize çevrileceği, öğretmenlerin de Türk dili ile öğretim yapmaya yetenekli kişilerden seçileceği bildirilmektedir. Maarif Nezaretinin kurulmasıyla eğitim sisteminin düzenlenmesi konusunda gerek görüldükçe yeni talimatlar ve padişah emirnameleri yayımlanmıştır (Yılman, 2006: 62).

19. yüzyılda Avrupa’da ortaya çıkan gelişmelerle birlikte eğitim, ilerlemenin, ekonomik kalkınmanın ve toplumu etkilemenin en önemli aracı olarak görülmüştür. Devletlerin sosyal, politik ve mali alanlardaki yenilenmeleri uzman ve eğitimden geçmiş elemanlara olan talebi artırmıştır. Osmanlı devleti de bu gelişmelerden etkilenmiş, hem eğitim hem de okul sistemini değiştirmiştir. Yeni gelişen bu okullarda görev alacak kişilerin yetiştirilmesi ise, Avrupa’daki geleneğin bir uzantısı olarak gelişmiştir. İlk kez 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yapılmış, eğitim her yönüyle devlet düzenlemesine bağlanmıştır (İ. Güven, 2012: 119-120). Bu nizamname; düzenleme, yönetim ve denetim işlerinin hepsini bir bütün halinde kapsaması yönünden Türk eğitim tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Yine ilk defa bu nizamname ile öğretmenlerin mesleki itibarları ve terfilerinin ele alındığı ve öğretim yöntemlerinin belirlendiği bilinmektedir. Nizamnamenin eğitime yeniden bir çekidüzen vermesi ve bir takım kurallara bağlamak istemesi bir yenilik sayılır (Yılman, 2006: 62). Eğitimi bir devlet işi olarak ele alan, ilköğretimden yükseköğretime, yeni bir eğitim sistemi kurmaya çalışan bu nizamnamenin, ülkenin öğretmen ihtiyacını da çok iyi düşündüğü, kurulması tasarlanan okul sistemine uygun bir öğretmen yetiştirme sistemini kurmaya çalıştığı görülür (Duman, 2005: 63).

1871’de Rüştîye, İdadi ve Sultaniler için, Darülmualliminlerin üç bölümünde toplam 200 kadar öğrenci vardı. Oysa 1874’de ülkedeki Rüştîyelerin sayısı 300’den fazlaydı. 1875 yılında, Darülmuallimin-i Sıbyan’ın öğrenci sayısı henüz 25’i geçmiyordu (Ataunal, 2003: 25).

2.2.1.3. Meşrutiyet Dönemi (1876-1918)

Meşrutiyet Döneminde öğretmen okulları da gelen özgürlük ortamından payını almıştır. Bu okullara öğretmen gereksinimini karşılamak için sınavsız olarak çoğunluğu medreseden olmak üzere öğretmen adayı alınmış, bu durum meslekte niteliğin düşmesine neden olmuştur (İ. Güven, 2012: 126).

Milli eğitim alanındaki iyileştirme çabalarına bu dönemde de devam edilmiştir. En önemli gelişme 25 Mart 1879’da yürürlüğe giren Rumeli-i Şarki Vilayetinin Mehadi-i Tedrisi

Hakkındaki Kanun olup bundan öncekilere daha derli toplu bir biçimde eğitim, öğretim, program, ders kitabı ve öğretmen yetiştirme ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Gerçekten anılan kanunun 94. maddesinde; muallim mektepleri mekatibi iptidaiye ehliyetli muallim ve muallimler yetiştirmeye mahsus bir nevi tesisattır, denilerek öğretmen yetiştirilmesi işi hemen hemen ilk defa devletin sorumluluğuna verilmiş ve bu konuda ileri bir adım atılmıştır. II. Abdülhamit devrinde birçok defa sadrazamlığa getirilen Sait Paşa'nın hazırlayıp padişaha sunduğu, eğitim sisteminde yenilik yapılmasına ilişkin tasarısında göze çarpan en önemli nokta ise, öğretmen okullarının ilkokullara ve ortaokullara öğretmen yetiştireceği, liselerden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik sınavı vererek bu okullara kabul olunacağı ve böylece öğretmen olabileceklerin hükme bağlanmasıdır. Burada yine ilk defa, ortaöğretime öğretmen yetiştirmekten söz edildiği görülmektedir (Yılman, 2006: 63).

1882'de, ilk defa İstanbul dışında bir öğretmen okulu Edirne'de açılmıştır. Bundan sonra sırasıyla Diyarbakır, Bursa, Bağdat, Adana, Beyrut, Halep, Şam, Trabzon, Kastamonu, Elazığ, Musul ve İzmir'de olmak üzere 12 yerde daha öğretmen okulu açıldığı görülür. 1891'de Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin, öğretmen yetiştirmekle ilgili hükümleri değiştirilmiştir. Darülmuallimin İdadi bölümü kapatılarak İptidaiye, Rüştîye ve Aliye bölümü şeklinde ve her bölüm iki yıllık olarak yeniden düzenlenmiştir. 1900 yılında ilkokul öğretmeni yetiştiren Darülmuallimin sayısı 15, bunlardaki öğretmen sayısı, genelde bir veya iki öğretmenli olmak üzere toplam 32 ve öğrenci sayısı toplam 496'dır (Ataüenal, 2003: 25-26).

1904 yılında padişahın emriyle Maarif Nazırı Haşim Paşa'nın başkanlığında toplanan bir komisyonun aldığı kararlar arasında; öğretim hizmetlerinde çalıştırılan öğretmenlerin durumları incelenmeli, bunlar arasında vicdan ve düşünce sağlığına sahip olmayanların yerine, istenilen nitelikteki kişilerin görevlendirilmesi sağlanmalıdır maddesinin bulunması ilgi çekicidir. Çünkü böylelikle öğretmenlerin akıl ve ruh sağlığı bakımından normal olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Yılman, 2006: 63).

II. Meşrutiyet Döneminde (1908-1918), öğretmen okullarını medresenin etkisinden kurtarmak ve öğretmen yetiştirmek, öğretmen kalitesini artırmak için önemli girişimlerde bulunulmuştur (M. Kuru, 2005: 132). Cumhuriyet öncesi dönemde, eğitim ve öğretmen yetiştirme konularında yeni görüşlerin atılıp tartışıldığı, hatta bir kısmının uygulamaya konduğu devir, II. Meşrutiyet Dönemi olmuştur. 1908'de başlayan ve on yıl kadar süren bu devrede, okul öncesinden yüksek öğretime, mesleki-teknik eğitim, özel eğitim, özel öğretim ve öğretmen yetiştirme dahil, eğitim sistemimizin her kademesi ve alanında önemli girişimlerde bulunulmuş, önemli gelişmeler kaydedilmiştir (Duman, 2005: 64).

II. Meşrutiyetle birlikte, öğretmen okullarının medresenin etkisinden kurtarılması ve öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi istenmiş, öğretmenliğin eğitimcilik, eğitimciliğin bir beceri sanatı olduğu bildirilmiştir (İ. Güven, 2012: 256). Bu dönemde gerek Balkan ve gerekse Birinci Dünya Savaşları nedeniyle önemli ölçüde, özellikle öğretmen yetiştirme konusunda önemli gelişmeler kaydedilmemiştir. Hazırlanan Maarif-i Umumiye Kanun tasarısından bir sonuç alınamamıştır. 1911 Tarihli Maarif-i Umumiye Teşkilatı Nizamnamesi ile eğitim, öğretim ve Maarif Kanununa tabi bütün eğitim kurumlarını kurmak, yönetmek ve denetlemek yetkisi Maarif Nezaretine verilmiştir (Yılman, 2006: 64).

1908’de, II. Meşrutiyet Döneminde, İptidaiye bölümü Darülmualliminden ayrılmış ve bağımsız bir okul haline getirilmiştir. 1913 - 1914 öğretim yılında taşrada 21 Darülmuallimin vardır. Bunların 16’sında toplam 61 yönetici, 162 öğretmen ve 1550 öğrenci bulunmaktadır (Ataunal, 2003: 26).

Meşrutiyetin ilk yıllarında önem kazanan öğretmen okulları, gittikçe önemini yitirmiş, özellikle 1915 yılında çıkarılan öğretmen okulları yönetmeliğinin yayımlanmasından sonra bu okullara rağbet azalmıştır. Buna birde savaş yıllarında sıkıntı geçiren ilk bütçelerinin yetersizliği nedeniyle öğretmen okullarına ilgi göstermemesi ve ilkökul öğretmenlerinin aylıklarını verememesi yüzünden öğretmenliğe olan heves azalmış ve öğretmen bulunamamaya başlamıştır. Meşrutiyet Dönemi aynı zamanda eğitim ve öğretmen yetiştirmenin düşünsel boyutunun tartışıldığı bir evre olmuştur (İ. Güven, 2012: 126). Bu dönemde Maarif Nazırlığı yapmış olan Emirullah Efendiye göre; ilk ve ortaöğretimde yapılacak reformun başarısı bu sahada gerekli öğretmenleri yetiştirmekle mümkün olabilecektir. Öğretmen okulları öğretmenlerini de ancak yüksek dereceli okullarla Darülfünun hazırlayabilir (Yılman, 2006: 64). Satı Bey, Selim Sabit Efendi, Emrullah Efendi gibi düşünürler eğitim üzerine eğilmiş ve öğretmen yetiştirme konusunu tartışmışlardır. Baltacıoğlu bütün bu tartışmaların eğitime ortak ve kesin bir “amaç” belirlemekten uzak görmüştür. Ona göre yetiştirilen öğretmenler kültürel açıdan eksik yetiştirilmektedir ve öğretmenlerin bilimsel yönleri eksik kalmıştır. Satı Bey öğretmen yetiştirmenin her şeyden önce insani boyutunu vurgulamıştır “Muallimlik demek her şeyden önce mürebbilik demektir. Talim ve terbiye ise bir hünerdir, bir sanattır. Bunun yöntem ve ilkeleri Batı’da uzun inceleme ve tecrübeler sonucunda tespit edilmiştir” diyerek aslında bilimsel ve daha eğitimsel kavramlarla öğretmen yetiştirmeyi düşünmüştür (İ. Güven, 2012: 126).

Sonuç olarak, Tanzimat'ın ilanından Cumhuriyet Dönemine kadar öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli dalgalanmalar göze çarpmaktadır. Bu dönemde bir takım kurumlar açılmış, bunların bazıları daha sonraları tamamen kapanmış ya da kapanıp tekrar açılmıştır.

1839-1923 yılları arasında öğretmen yetiştiren kurumların belli başlıları şunlardır:

I- Darülmualimin (Kuruluşu 1848, Rüştîyelere öğretmen yetiştirir.)

II- Darülmualimin-i Sıbyan (Kuruluşu 1868, sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirir.)

III- Darülmualimat (Kuruluşu 1870, Kız iptidaiye ve Rüştîye mekteplerine öğretmen yetiştirir.)

IV- Menşe-i Muallimin (Kuruluşu 1875, askeri okullar için sivil öğretmen yetiştirir.)

V- Darülameliyat (Kuruluşu 1882, tatbikat okuludur.)

Yine bu dönemde (1839-1923) öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli kanunlar ve nizamnameler yayımlanarak öğretmen yetiştirmeye yön vermek istenmiştir. “Maarif-i Umumiyye Nizamnamesi” bunların en önemlisidir.

Buraya kadar, 1923 yılına kadar olan dönemde öğretmen yetiştirme konusundaki gelişmeler kısaca özetlenmeye çalışılmıştır. 1923 yılından sonraki dönemde öğretmen yetiştirmenin gelişimi ise şöyledir (Küçükahmet, 2003: 28-29):

2.2.2. Cumhuriyet Sonrası (1923-1938)

Cumhuriyet Dönemine geçilirken, öğretmen yetiştirme konusu başlıca eğitim sorunlarından biridir ve tez elden çözümler bekliyordu. Çok sayıda ve nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi gerekli görülmüştür (Akyüz, 2010: 380).

Milli Eğitim alanındaki, köklü ve kalıcı yenileştirme çalışmalarının ve uygulamalarının en önemlileri Atatürk zamanında gerçekleştirilmiştir. Yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin habercisi olarak girişilen çalışmalar, daha Büyük Millet Meclisi'nin kuruluş sıralarında başlamıştır. Bunların ilki 2 Mayıs 1920 tarih ve 3 numaralı kanundur. Bu kanunla bugünkü Milli Eğitim Bakanlığı resmen kurulmuştur. Yine ortaöğretimle ilgili ilk daire (birim) bu bakanlığın kuruluşunda yer almıştır (Yılman, 2006: 64).

Türkiye Cumhuriyeti henüz ilan edilmeden (29 Ekim 1923) daha Kurtuluş Savaşı sürerken 15 Temmuz 1921 Ankara'da bir Eğitim Kongresi (Maarif Kongresi) toplanmıştır. Cumhuriyet Döneminin ilk yıllarında illerde bulunan İlköğretmen Okulu (Muallim Mektebi)

(Erkek ve Kız İlk Muallim Mektepleri) 1 Eylül 1923'te il özel idarelerinden alınıp, Eğitim Bakanlığına bağlanmışlardır. Bu dönemde 20 Muallim Mektebi bulunmaktadır ve buralarda uygulanan programın %80'i genel kültür derslerine, ancak %20'si mesleğe dönüktür (İ. Güven, 2012: 259).

1923'te 10102 ilkokul öğretmeni vardı: Bunların 1081'i kadın, 9021'i erkektir. Meslekî öğrenim görmüş olanlar, 378'i kadın, 2356'sı erkek olmak üzere toplam 2734'tür. Geri kalan 7368 öğretmenden 1357'si ancak ilköğrenim görmüş, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si muntazam tahsil görmemiş, 2107'si ise hiçbir öğretmenlik ehliyetini taşımayan kişilerdir (Ataüenal, 2003: 26).

Cumhuriyet Döneminde ilk iş olarak 8 Nisan 1923'de kabul edilen bir kanunla öğretmen okullarının 1 Eylül 1923'den itibaren umumi bütçeye alınması ve doğrudan doğruya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından idaresi sağlanmıştır (Küçükahmet, 2003: 29).

15 Temmuz - 15 Ağustos 1923 tarihlerinde toplanan I. Heyet-i İlmiye'de birçok konular görüşülmüştür. Bunların içinde, İstanbul Kız ve Erkek Öğretmen Okullarında orta kısmın kurulması, Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerine mesleki (öğretmenlik) bilgisi verilmesi konuları bulunmaktadır (Yılman, 2006: 64).

Cumhuriyet Döneminin en önemli kanunlarından olan 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ve 20 Nisan 1924 tarihli “Teşkilatı Esasiye Kanunu”, “İlköğretim devlet okullarında mecburi ve parasızdır” demekte ve ilköğretim çağındaki her çocuğun ilköğretimden geçebilmesi için gerekli önlemler alınmasını devlete bir görev olarak vermektedir. Bu kanunlar gereği olarak yeterli sayıda ve kalitede öğretmen yetiştirme işine önem verilmiş, aynı yıl (1924) toplanan “İkinci Heyet-i İlmiye”, ilk öğretmen okullarının beş yıla çıkarılmasını, programların geliştirilmesini ve “İçtimaiyat” dersinin konulmasını karara bağlamıştır (Küçükahmet, 2003: 29).

En önemlisi ise temel kanunlar arasında yer alan ve 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayı taşıyan Tevhid-i Tedrisat Kanunu olup bununla Türkiye içindeki bütün bilim ve eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmışlardır.

1924 yılında Ankara'da toplanmış olan II. Heyet-i İlmiye yaptığı görüşmeler sonunda:

- İlk öğretmen okulları öğretim süresinin dört yıldan beş yıla çıkarılması,
- Ortaokul, lise ve öğretmen okulları ders programlarının genişletilmesi ve ilk defa sosyoloji derslerinin programa alınması kararlarını alarak kabul etmiştir (Yılman, 2006: 65).

1923-1924 öğretim yılının başında birçok öğretmen okulu büyük merkezdeki bina ve araçları elverişli okullarda birleştirilmek suretiyle kız öğretmen okullarının sayısı 7'ye ve erkek öğretmen okullarının sayısı 13'e indirilmiştir (Küçükahmet, 2003: 29).

1926'da çıkarılan Cumhuriyet eğitim sisteminin yapısını düzenleyen Maarif Teşkilatına Dair Kanun'da ilköğretim, şehir ve köy ilkokulları, öğretmen okulları da, ilk öğretmen okulları ve köy öğretmen okulları olarak ayrılmıştır (Duman, 2005: 69). Böylece şehir ve köy öğretmeni diye iki ilkokul tipi ve yine şehir ve kasaba öğretmeni ve köy öğretmeni diye iki öğretmen tipi ortaya çıkmıştır. Aynı yıl ilk defa Denizli ve ertesi yıl Kayseri'de üç yıl süreli öğretmen okulları açılmıştır. Daha sonra köy öğretmen okullarının sayısı artırılmıştır (Küçükahmet, 2003: 29-30). 789 sayılı bu kanunun 3 Nisan 1926 tarihinde kabul edilmesiyle Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yapısı içerisinde daimi bir Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur. Bundan önceki yıllarda geçici ilmi heyetlerle yapılagelen bütün işler kurulan bu dairenin sorumluluğuna verilmiştir. Ayrıca 22 Haziran 1933 tarih ve 2287 sayılı kanun, bakanlığın, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ile ilgili hizmetlerini yapma görevini Talim ve Terbiye Dairesi ve Milli Eğitim Şurasına vermiştir. 26 Aralık - 8 Ocak 1926 da toplanan III. Heyet-i İlmiye konumuz yönünden, stajyer öğretmenlere verilecek pedagojik formasyonun esaslarını tespit etmek kararı almıştır. Bu dönemde Türk Milli Eğitim sisteminde 10 yıllık bir gelişmeyi hedef alan Maarif Teşkilatı Hakkında Layiha'da öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak şu görüşlere yer verilmiştir:

- Eğitim sisteminin kökten bir reforma tabi tutulması
- Öğretmenlerin kültür düzeylerinin yükseltilmesi
- Liselerde öğretmenlerin çocukların eğitimi ile meşgul olmadıkları
- Öğretmenlerin yetiştirilmesi.

Atatürk Dönemi Türk Milli Eğitim ve özellikle öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirilmesi alanında ciddi atılımların ve esaslı çalışmaların yapılabildiği en verimli dönemlerden birisidir. Nitekim öğretmenliğin anıtı sayılabilecek olan ve öğretmenlik mesleğini resmen kabul eden 13 Mart 1924 tarihli 439 sayılı kanun bunun en somut örneğidir. Ülkemizde ilk defa öğretmenlik bu kanunla bir meslek haline getirilmiştir. Öğretmen okullarının programları sürekli olarak eğitimdeki gelişme ve yeniliklere açık tutulmuştur (Yılman, 2006: 65-66). Cumhuriyet Döneminin eğitim alanına en önemli katkısı öğretmenliği meslek haline getirmesidir, denebilir. 1924 tarih ve 439 sayılı kanun da “Muallimlik, devletin umumi hizmetlerinde talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere

ayrılan bir meslektir.” denmektedir. Bu kanunun yayımından itibaren öğretmen yetiştirme konusundaki çabalar arttırılmış ve her yıl daha fazla sayıda okul açılarak, daha çok sayıda mezun vermeye çalışılmıştır (Küçükahmet, 2003: 33).

Ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla önemli okullar Atatürk zamanında açılmıştır. Daha sonra Türk eğitim sistemi içinde önemli bir yer alacak olan eğitim enstitülerinin ilki, 1926-1927 öğretim yılında Türkçe öğretmeni yetiştirmek için Konya’da iki yıl süreli olarak öğretime başlamıştır (Yılman, 2006: 66). İlk defa 1926 yılında Konya’da “Orta Muallim Mektebi” ismi altında açılan öğretmen okulu 1927-1928 yılında Ankara’ya taşınmıştır, önceleri yalnızca edebiyat ve pedagoji şubeleri bulunan (Küçükahmet, 2003: 31) okul, genişletilerek bünyesine önce matematik, fizik ve tabii bilimleri, tarih- coğrafyayı; 1932 yılında ise beden eğitimi, resim ve el işlerini alarak hizmete devam etmiştir (Yılman, 2006: 67).

Bu kurum 1929-30 yılında şimdiki binasına taşınmış ve ismi Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olmuştur (Küçükahmet, 2003: 31) Bu okul, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 10 Kasım 1932 tarihli ve 221 sayılı kararıyla “Gazi Eğitim Enstitüsü” adını alarak görevini 1979-1980 yılı başına kadar sürdürmüştür. Gazi Eğitim Enstitüsü’nün yönetmeliğine göre; pedagoji şubesi öğrencileri için iki yıl hazırlık ve iki yıl mesleki öğrenim; öteki şubeler içinse bir yıl hazırlık ve iki yıl mesleki öğrenim öngörülmüş olduğu halde, hazırlık sınıfları 1934-1935 öğretim yılında kaldırılmıştır. 1937-1938 öğretim yılında mevcut şubelere müzik şubesi eklenmiştir. 1937 yılında, ortaöğretimdeki öğretmen açığını gidermek amacıyla 2-3 yıl başarılı öğretmenlik yapmış ilkokul öğretmenleri sınavla alınarak ortaokul öğretmeni yetiştirilmek üzere üç yarıyıllık sınıflar açılmış ve bunları bitirenlere ehliyetname verilerek ortaokullara atamaları yapılmıştır (Yılman, 2006: 67).

2.2.2.1. Atatürk Sonrası (1939-1982)

Önceleri 5 yıllık olan İlköğretmen Okulu (Muallim Mektebi)’nin süresi 1932-1933 ders yılında 6 yıla çıkarılmıştır. 6 yılın ilk 3 yılı ortaokul düzeyinde derslerden, son 3 yılı da meslek derslerinin yer aldığı bir programdan oluşmaktadır. Bu dönemden sonra ilköğretime öğretmen yetiştiren en önemli kurum Köy Enstitüleri olmuştur (İ. Güven, 2012: 259).

Köy Enstitüleri, köye ve köylüye önderlik edecek öğretmenleri yetiştirmek maksadıyla 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı kanunla, köy öğretmen okullarının Köy Enstitülerine dönüştürülmesi suretiyle kurulmuştur. Enstitülere tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş

sıhhatli ve yetenekli köylü çocuklar seçilerek alınmışlardır. Bu çocuklar köy hayatını geliştirici bilgiler ve etkinliklerle aydınlatıldıkları için köylere yerleşmekteydiler ve bu sayede köy şartlarına uymakta zorluk çekmemişlerdir. Mesleğe başladıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığının göstereceği yerlerde yirmi yıl çalışmakla yükümlüdürler (Dönmez, 2009: 359).

Atatürk sonrası dönemde daha önce kuruluşları tamamlanmış ve öğretime açılmış ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlar sayıları artarak hizmete devam etmişlerdir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında eğitime olan talebin hızla artması sonucu, ortaöğretime yeter sayıda öğretmen bulunmaması sorunu ile karşılaşmıştır. Açığı kapatmak için toplu dersler öğretmenliği getirilmiş ve Türkçe, tarih, coğrafya, yurttaşlık, matematik, tabiat bilgisi, fizik, kimya derslerinin hepsini birden okutabilecek öğretmenler yetiştirmek amacıyla 1946-1947 yılında özel şubeler açılmıştır. Bu arada Eğitim Enstitüsünün mevcut şubelerine yabancı dil şubeleri katılmıştır. 1949-1950 öğretim yılında Fen ve Edebiyat bölümlerine ayrılan eğitim enstitüleri ortaokullara ve dengi okullara, yüksek öğretmen okulları ise lise ve dengi okullara branş öğretmeni yetiştirmek için kurulmuştur (Yılman, 2006: 67-68).

Cumhuriyetin ilk on yılından sonra, özellikle köy kalkınmasının, köyden çıkmış ve yetişmiş kişilerce gerçekleştirilebileceği görüşü üzerine bazı denemelerden sonra açılmış olan Köy Enstitüleri'nden, açılışından on beş yıl sonra, 1953'te vazgeçilmiştir. Öğretmen yetiştirme çalışmaları, Cumhuriyetin kuruluşundan 1970'li yıllara kadar geçen sürede, çocuğa ilköğretimin temel beklentilerini aşılacak öğretim elemanlarını sisteme kazandırma yönünde olmuştur. Bu süre içinde toplumsal öncelikler Talim ve Terbiye Kurulu kararları ve şûralar yoluyla öğretmen okulları programlarına yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle yapılan program değişikliklerinde, köklü sayılmayacak bazı gelişmeler öngörülmüştür, elli yıllık süre içinde daha nitelikli ilkokul öğretmeni yetiştirme çabaları, lise düzeyindeki bu eğitimin, ilkokuldan sonra beş yıl olan öğrenim süresini 1969'da yedi yıla çıkarmakla sınırlı kalmıştır (Ataüenal, 2003: 27).

İlköğretmen okulları 1970-1971 yılına kadar ortaokul üzerine 3 yıl olarak (lise gibi) gelmişlerdir, bu yılda süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. 1973 tarihinde çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu “öğretmenlik devletin, eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” hükmünü getirmiş ve öğretmenlerin hangi öğretim kademesinde olursa olsun, yükseköğrenim görmelerinin sağlanması gerektiğini öngörmüştür. Bu bağlamda, 1974-1975 öğretim yılından itibaren bazı ilköğretmen okulları, 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü statüsüne getirilmişlerdir. Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmelerini öngören YÖK kararıyla iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının

öğrenim süresi 1989-1890 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış; 1992 yılında da Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü hâline getirilmişlerdir. 1973 yılında yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi öğretmen yetiştirme programlarına şu esasları getirmiştir:

- Öğretmenlik bir meslektir.
- Öğretmenlik mesleği özel bir mesleki yeterliliği gerektirir.
- Öğretmenlik mesleğinde yetişenler eğitim, öğretim ve yönetim görevlerinden sorumludurlar.
- Öğretmenler Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilklerine uygun olarak görevlerini yerine getirmek zorundadırlar.
- Hangi kademe için hazırlanırsa hazırlansın, öğretmen adaylarının lise üstü bir öğrenim (yükseköğrenim) görmesi esastır.

Bu esaslardan hareket ederek 24 Mart 1974 tarih ve 191 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile ilkokul öğretmeni olmak isteyenlerin (lise üstü) 2 yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu olma şartı getirilmiştir. Bu karar üzerine 1974-1975 öğretim yılında mevcut ilköğretim okullarının bazıları 2 yıllık eğitim enstitülerine, bazıları ise öğretmen liselerine dönüşmüştür. 1976 yılında sayıları 50 olan 2 yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 1980-1981 öğretim yılında 17'ye indirilmiştir (Küçükahmet, 2003: 30-31).

1923-1980 yılları arasındaki dönem ülkemizdeki öğretmen yetiştirme çabalarının en yoğun olduğu dönemdir (Küçükahmet, 2003: 29). Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak gerek kurumsal düzeyde, gerekse programlar düzeyinde değişik denemelere girilmiş; bu denemelerden bir kısmı başarılı olamazken, diğerleri sistemde iz bırakan girişimler olarak tarihe geçmiştir. Bu denemelere yön veren ve denemelerin başarısını belirleyen etkenler; temelde öğretmen gereksinimi, zorunlu eğitim alanındaki gelişmeler ve değişik dönemlerde ilkokul öğretmeninde aranan özellikler olmuştur. İlkokul öğretmeni yetiştirme konusunda gerek nicelik gerekse nitelik kaygıları yeni model ve program arayışlarını her zaman etkilemiştir. Bugün gelinen nokta göz önüne alındığında ilkokul öğretmeni yetiştirmede nitelik anlamında önemli bir aşama kaydedildiği görülmektedir (İ. Güven, 2012: 268).

2.2.2.2. Eğitim Fakülteleri Dönemi (1982-2006)

Ülkemizde, öğretmen yetiştirme konusunda 1980'li yıllarda iki önemli olay dikkati çekmektedir. Bu iki olay; 8-11 Haziran 1982 tarihinde XI. Milli Eğitim Şurasının Toplanması

ve 28 Mart 1983 tarihinde Yüksek Öğretim Kurumlarının Yeniden Teşkilatlanması Hakkında Kanunun çıkışıdır. 6 Kasım 1981 tarihi ülkemiz eğitim tarihi için önemli bir tarihtir. Bu tarihte 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu yayımlanarak Yüksek Öğretim Kurulu kurulmuştur. Yüksek Öğretim Kurulu'nun kuruluşunu takiben bütün yükseköğretim kurumlarını, bu arada öğretmen yetiştiren kurumları da Yüksek Öğretim Kurulu'na bağlayan teşkilat kanunu çıkmıştır. 8-11 Haziran 1982'de toplanan XI. Milli Eğitim Şurası bugüne kadar toplanan tek öğretmen yetiştirme şurasıdır. Bir yıl boyunca bu konuda çalışan akademisyenler ile uygulamacıların, program geliştirme ilkelerine uygun bir biçimde yürüttükleri uğraşları, bir araya getirilmiştir (Küçükahmet, 2003: 34).

Cumhuriyet Dönemi'nde ülkemizin öğretmen ihtiyacı, Bakanlığımıza bağlı olarak faaliyet gösteren çeşitli kaynaklardan karşılanmakta iken; 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve bu kanuna istinaden çıkarılan 41 Sayılı Kanun Hükmünde kararname ile öğretmen yetiştiren bütün yüksekokul ve enstitülerin, üniversitelerin bir yapıya kavuşturulması üzerine; öğretmen yetiştirme sistemimiz yeni bir boyut kazanmıştır (C. Kuru, 1997: 138).

20 Temmuz 1982 tarih ve 41 Sayılı Kanun hükmünde kararname (1983 yılında 2809 Sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun'a dönüştürülmüştür) ile üniversite dışındaki tüm yükseköğretim kurumları gibi, MEB'e bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar da üniversitelere bağlanmıştır (İ. Güven, 2012: 272).

28.3.1983 tarihinde yayımlanan 2809 sayılı “Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair Kanun” ile yüksek öğretim kurumları yeniden teşkilatlandırılmıştır. Bu teşkilatlanma sonucunda o yıl toplam üniversite sayısı 27'ye çıkarılmıştır. Bu 27 üniversitenin 22'sinde öğretmen yetiştiren bir ya da birden çok birim açılmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu'nun kurulmasını takiben üniversite çatısı altında toplanan öğretmen yetiştiren kurumlar genelde, Eğitim Yüksek Okulları (2 yıllık) ve Eğitim Fakülteleri (4 yıllık) şeklinde sınıflandırılmıştır. Eğitim Yüksek Okulları ilköğretim 1. kademeye (ilkokullara) Eğitim Fakülteleri ilköğretim 2. Kademeye ve ortaöğretime (ortaokul, lise ve dengi okullara) öğretmen yetiştirmeyi üstlenmiştir. 1983 yılından 1997 yılına kadar öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları programlarına sürekli ders eklenip ders çıkarılmıştır. Bu süre içinde bir kez ciddi bir program geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda eğitim yüksek okullarının programları önemli değişiklik geçirmiş ve tüm öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmelerini öngören 23.5.1989 tarih ve 89.22.876 sayılı Yüksek Öğretim Kurulu kararıyla 2 yıllık eğitim yüksek

okullarının süreleri 1989-1990 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmıştır. Çağdaş literatür öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim süresinin lisans -dört yıllık öğrenim- olmasını zorunlu kılmıştır (Küçükahmet, 2003: 36).

Şüphesiz, öğretmenlik mesleğinde kalite sorununu çözümleyen tek faktör programın süresi değildir. Bu sürenin nasıl kullanılacağı konusu daha da büyük önem taşır. Burada dikkat edilmesi gereken husus, öğretmenlik için gerekli bilgi ve becerinin bu süre içinde en iyi bir biçimde kazandırılmasıdır. Diğer yandan gerek ülkemizin ekonomik durumu, gerekse coğrafi konumumuz dikkate alındığında (8 yıllık) ilköğretim kurumlarının her kademesi için ayrı öğretmen yetiştirmenin israf olduğu görülmektedir. Bu olumsuzluğu gidermek için bu kademelere yetişecek öğretmenlerin “bir esas, bir yan alan” da yetiştirmesi esası getirilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu’na eğitim yüksek okullarına yeni bir çehre kazandırmak için bir seri program geliştirme çalışması başlatılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan program modeli 1990-1991 öğretim yılında uygulanmak üzere üniversite rektörlüklerine gönderilmiştir. Eğitim yüksek okulunun bu program modeline göre bir öğrencinin bu programdan mezun olabilmesi için 174 kredi saatlik sınıf öğretmenliği programı ile 18 kredilik bir yan alan programını başarıyla tamamlaması gerekmiştir. Eğitim yüksek okulunda öğrenci ilk iki yıl ortak dersler, son iki yıl yan alan, esas alan dersleri izlemiştir. Her öğrenci için esas alan “Sınıf Öğretmenliği” kabul edilmiş, bunun yanında öğrencilerden 8 alandan birini -matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türk dili, okul öncesi, resim iş eğitimi, müzik, beden eğitimi- yan alan olarak seçmeleri istenmiştir. Görüldüğü gibi, yan alan programları Eğitim Fakültelerinden yetişmeyen branşlar ile (fen, sosyal bilgiler, Türkçe gibi) yetenek dersleri branşlarında açılmıştır. Eğitim Fakülteleri 1992-1993 öğretim yılında programlarına yeni bölümler ekleyerek onlarda fen, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni yetiştirmeye başlamışlardır (Küçükahmet, 2003: 37).

2.2.2.3. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma (1999-2013)

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, 1996 yılında ülkemizin ihtiyaç duyduğu öğretmeni yetiştirmek üzere Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarını düzenleme çalışmalarını başlatmış “Yeniden Yapılanma” olarak isimlendirdiği bu çalışmayla Eğitim Fakültelerinde lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda birtakım değişiklikler yapmıştır. Bu değişikliklerin temel gerekçelerini açıklayan bir doküman ilgili kurum ve kuruluşlara gönderilmiştir. “Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi” başlıklı bu dokümandaki bilgilerle 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla

yürürlüğe giren ve 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki kurumların sınıf ve branş öğretmen ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır (Küçükahmet, 2003: 43). YÖK Yürütme Kurulu'nun 4 Kasım 1997 tarihli kararı ile Eğitim Fakültelerinde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Bu yapılanma ile ilköğretim kademesinin her türlü öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere Eğitim Fakültelerinde ilköğretim bölümleri kurulmuştur (okul öncesi, ilköğretim matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği ABDleri gibi). Ayrıca Türkçe öğretmeni yetiştirmek için de Türkçe öğretmenliği bölümleri açılmıştır (M. Kuru, 2005: 133-134).

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının temel amacı, birçok yönüyle çağın gerisinde kalmış olan öğretmen eğitimini çağdaş standartlara göre yeniden düzenleyerek nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. 1994 yılında YÖK/DB Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında başlatılan bu yapılanma, programların geliştirilmesi, fakültelere araç-gereç satın alınması, alan eğitiminde ihtiyaç duyulan elemanların yetiştirilmesi ve araştırma alanlarının çağdaş yaklaşımlara uygun hale getirilmesi boyutlarından oluşmaktadır (Ayas, 2005: 157).

1998-1999 öğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurulunca Eğitim Fakültelerinde yeni bir yapılanmaya gidilmesi, uygulamada bütün Eğitim Fakültelerini kapsıyor olup, özellikle değişiklikler bölüm ve ana bilim dallarının oluşumunda, alan ve meslek dersleri alanında radikal değişimler içermektedir. Nitekim öğretmen yetiştiren geleneksel programlarda, ders işleme ve ders saati sayılarında birçok değişiklik yapılmıştır (Yılman, 2006: 69).

Yeniden yapılanma süreciyle birlikte MEB'in ihtiyaçları doğrultusunda ilköğretim II. kademeye öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Birçok Eğitim Fakültesi yakın geçmişte sadece sınıf öğretmenliği programını yürütürken; kapasitelerin hızla artırarak ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştiren lisans programlarını açmaya ve yürütmeye başlamışlardır. Artık Eğitim Fakültelerinin çoğunluğunda bu programlar açılmış bulunmaktadır (İ. Güven, 2012: 271). Açılan bu programlardan biri de sosyal bilgiler öğretmenliği programıdır.

2.3. Öğretmen Yeterlikleri

Herhangi bir ülkenin geleceği temelde, çocuklarına verilen eğitimin türüne bağlıdır. Eğitim toplumların kalkınmasında önemli ve tekin bir faktör ve bu gelişimin temel ölçülerinden birisidir. Eğitim, çocuklara eski geçmişlerini sunmakta, şimdiki zamanın

oluşturulmasında ortaklaşa çalışmalarını sağlamakta ve geleceği iyileştirmek için onları nitelikli hale getirmektir. Çocukların iyi bir eğitim alabilmesi için, çocukların iyi bir öğretmenleri olmalıdır. Herhangi bir gelecek için eğitim sisteminde temel taş sayılan temel eğitim aşamasındaki öğretim sürecinin etkinliğini belirleyen öğretmendir. Eğitim için sürekli olarak sağlanan tüm teknolojik kolaylıklara rağmen öğretmen; eğitimde temel unsur idi ve hala da öyledir (Elsayed, 1997: 61).

Çağımızdaki hızlı gelişmeler öğretmenlerin görev ve rollerinin sürekli bir biçimde gelişip değişmesine yol açmıştır. Eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde oldukça önemli rolleri olan öğretmenler, yeterli düzeyde bilgi, beceri ve davranışlarıyla sınıf içi öğretimde etkili olmak zorundadırlar. Çünkü eğitim programı, öğretmen ve öğrenci sürekli bir etkileşim halindedir. Bu etkileşimin nitelikli ve etkili olması, büyük ölçüde öğretmenin rollerini gerçekleştirmesine ve sürekli olarak kendisini geliştirip yenilemesine bağlıdır (Gökçe, 1997: 206). Öğretmen yetiştirme, kapsamlı ve çok boyutlu bir konudur. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama (staj) dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi konular, tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girer. Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Çünkü iyi ve nitelikli eğitimi nitelikli öğretmenler yapar (Kavcar, 2003: 81).

Öğretmenlerin bilgi aktarma olarak kabul edilen rolleri artık yeterli değildir. Öğretmen bir yandan rehberlik görevini üstlenirken, öte yandan hızlı değişim süreci içerisinde karar almayı, öğretmeyi de amaçlamaktadır. Günümüzde öğretmenler birçok rolü bir arada gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu hızlı değişim süreci içerisinde öğretmen, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra, bilgiler arası ilişki kurma, düşünme yöntemleri geliştirme, yaratıcılığa yöneltme, aile, okul ve çevre arasında etkileşim sağlama, öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik olarak program geliştirme çalışmalarına katılma ve ekiple çalışma yöntemlerini uygulama gibi çok çeşitli etkinlikleri de gerçekleştirmek durumundadır (Gökçe, 1997: 206).

Yeterlik, bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi, işgörenin kendinden beklenen rolleri beklenen nicelik ve nitelikte gerçekleştirmesi, bir davranışı yapmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış olmak olarak tanımlanmaktadır. (Üstüner, Demirtaş, Cömert, ve Özer, 2009: 2). Her rolün ya da işin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların farklılık göstermesi, yeterlik alanlarının da çeşitlenmesini beraberinde getirmiştir. Yeterlik alanları, bir kişinin belli bir makamın görevlerini yerine getirebilmesi için göstermesi gereken yeterlikleri kapsayan alanlardır (Üstüner ve diğ., 2009: 2).

Günümüzün öğretmeni, öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyebilen, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci ve nitelikli bir rehber olmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği günümüzde daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek durumuna gelmiştir (Küçükylmaz ve Budan, 2006: 2; Yenilmez ve Kakmacı, 2008: 3; Gürol, Altunbaş, ve Karaaslan, 2010: 1396).

Eğitimde, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Son zamanlarda sıkça kullanılan öğretmen yeterlik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır. MEB’e göre, yeterlik kavramı, bir işi veya görevi yapabilme gücü demektir. Öğretmen yeterliliği ise öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenmese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007: 75)

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde “öğretmenlik, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleğidir.” denilmektedir. Bu tanıma göre öğretmenlik mesleği bu üç boyutta ele alınmaktadır. Bir başka deyişle iyi bir öğretmen yeterli genel kültüre, alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip olmalıdır (Karagözoğlu, 2003: 10).

Genel kültür boyutunda öğretmenin temel görevi öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmaktır. Öğretmenin bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte tanınması gerekir. Öğretmen toplumun, görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını bilmelidir. Öğrencinin yaşadığı toplumda yanlış inanç ve değerler varsa öğrencilere bunların yanlışlığını anlatarak, onlara doğru değerler kazandırmaya çalışmalıdır. Ayrıca öğretmen güncel olayları da bilmeli, öğrencilerin bu konular üzerindeki sorularını yanıtlayabilmelidir (Erden, 1998: 43-44).

Alan bilgisi boyutunda öğretmen, kendi verdiği dersin konularını iyi bilmeli, konu alanındaki gelişmeleri takip edebilmelidir. Ayrıca öğrencilerden gelen soruları yanıtlayabilmek için araştırmalar yaparak bilgisini geliştirmelidir (Erden, 1998: 44).

Pedagogik formasyon boyutunda öğretmen, öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekir. Öğretmenler bu beceriyi, öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve uygulamalarla kazanırlar. Bu beceri öğretmenin öğretmenlik deneyimi ile birlikte ve hizmet içi eğitim yoluyla meslek yaşamı süresince gelişir. Ancak öğretmenin bu konuda kendini geliştirebilmesi için yeniliklere ve gelişime açık olması, kendi sınıf içi etkinliklerini sürekli değerlendirmesi gerekir (Erden, 1998: 44).

Öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirilmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir (Bircan, 2003: 46).

UNESCO tarafından 1986'da yapılan bir çalışmada, eğitilmiş bir kişinin geliştirilmesi gereken temel özellikleri belirlenmiştir. Eğitimcilerin “Öğretmen nasıl bir insan olmalıdır?” sorusuna cevap olarak sıraladıkları özellikler şunlardır:

- İnsana değer veren
- Duyuşsal yönden gelişim içinde olan
- Karar verme sürecinde aktif katılımcı
- İnsan ilişkilerinde işbirliğine/dayanışmaya ağırlık veren
- Bilgilere ulaşma ve kullanmada rehber olan
- Toplum içinde kendi yerini ve okulun rolünü sürekli inceleyen
- Öğrenme için gerekli süreç ve ortamların gerçekleşmesinde yardımcı olan
- Yaşam boyu sürekli gelişimi benimseyen
- İnsanın/okulun gelişiminde rehberlik yapan (Paykoç, 1997: 115).

Öğretmenin sınıf içindeki davranışları ne ölçüde nitelikli ise, öğrenci davranışları da o ölçüde nitelik kazanacaktır. Öğretmenin davranışlarının nitelikli olması, meslek öncesinde nitelikli eğitim programları yoluyla yetiştirilmesine ve üstlendiği rolleri etkili bir biçimde yerine getirmesine bağlıdır. Öğretmenin etkin olabilmesi bilgi ve beceri kazandırma rolünün yanı sıra, aşağıdaki rolleri de yerine getirmesini gerektirir:

- a) Öğrencilerin her türlü gelişimine olumlu yönde katkıda bulunma,
- b) Okul ve çevresi arasında işbirliği sağlayarak, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirme,

c) Öğrencilerin bilişsel, sosyal, ahlaki ve duygusal gelişimlerine uygun temel beceri ve tutumlar geliştirmelerine yardımcı olma.

d) Kültürü ve bilgiyi yeni nesillere aktararak, öğrencilerin dünyadaki gelişmelerden haberdar olmalarına yardımcı olma,

e) Yaratıcı ve kritik düşünme yeteneği kazandırma,

f) Dinamik ve sürekli değişen toplumsal yapıya, bireylerin uyum sağlamasına yardımcı olma,

g) Olumlu yöndeki davranış ve tutumlarıyla öğrencilere ve topluma örnek oluşturacak iyi bir model olma,

Öğretmenlerin bu rolleri etkinlikle gerçekleştirmeleri için;

- Bilgi ve öğretim becerilerini geliştirerek, sürekli kişisel gelişmelerini sağlamaları,
- Sağlıklı bir toplumu oluşturan değerlerin ve tutumların farkında olmaları,
- Yerel ve toplumsal olaylara karşı duyarlı olmaları,
- Öğrenme çevresi ve kaynaklarının etkili yönetimini sağlamaları,
- Toplumun ihtiyaçları ile okulun eğitim programı arasındaki ilişki kurma becerisine sahip olmaları.
- Grup çalışma ve bireysel çalışma yöntemlerinde beceri sahibi olmaları,
- Çeşitli öğretim yöntemlerinden konuya en uygun olanını seçip, kullanma becerisi geliştirmeleri,
- Ailelerle ve toplumun ilgili diğer üyeleriyle işbirliği sağlama becerisine sahip olmaları,
- Araştırma yöntemlerine ilişkin temel bilgilere sahip olmaları gerekir (Gökçe, 1997: 206-207).

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünüdür. Öğretim programlarını uygulayan ve öğrenme ortamlarını oluşturan öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu süreçte önemli bir rol oynayan öğretmenlerin niteliklerinin sorgulanması ve geliştirilmesi kaçınılmazdır (ÖYEGM, 2010: 5). Ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesinde "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur." (MEB, 1973) denilmektedir. Bu nedenlerle, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri hazırlanmıştır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsamaktadır (ÖYEGM, 2010: 5-6).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri;

- Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,
- Öğretme ve Öğrenme Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- Program ve İçerik Bilgisi, olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (ÖYEGM, 2008: 8-38).

Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler, öğretmenin alanına ve görev yaptığı kademeye göre çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri gösteren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin yanı sıra her bir alana özgü olarak "Özel Alan Yeterlikleri" geliştirilmiştir (ÖYEGM, 2010: 6).

2.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Her öğretmenlik alanında olduğu, gibi sosyal bilgiler alanında da öğretmenlerden beklenen özel yeterlikler vardır. Çünkü her alanın kendine özgü bir doğası ve işleyişi vardır.

Öğretmenlere yönelik genel yeterlikleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- a) Alanında bilgi, beceri ve genel kültür sahibi olma,
- b) Öğretim yöntem, teknik ve stratejileri konusunda bilgi sahibi olma,
- c) Planlama, öğretim ve sınıf yönetimini gerçekleştirebilme,
- d) Öğrencileri gözlemleyebilme, değerlendirme ve sorunlarını çözebilme,
- e) Meslektaşları ve diğer çalışanlarla olumlu iletişim kurma.

Özel yeterlikler ise; sosyal bilgiler alanının öğretilmesiyle ilgili yeterliklerdir. Bu yeterliklerin kazanıldığı ilk yer elbette öğretmen yetiştiren kurumlardır, yani hizmet öncesi eğitim kurumu olan fakültelerdir. Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler alanında etkili ve verimli öğretmenlik yapabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışı kazanmalarına yönelik temel bilgileri verirler.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları ve öğretmenlerinden beklenen ilk yeterlik sosyal bilgilerin alt alanlarındaki bilgileri özümseyerek öğrenci düzeyine indirgeyebilmeleridir. Bunun yapılabilmesi için öğretmenlere;

- Sosyal bilgiler alanı içinde yer alan tarihsel ve günümüzle ilgili temel sorunları işleyen alanyazını ayrıntılarıyla inceleme olanağı verilmeli,
- Sosyal bilgilerin alt alanlarındaki herhangi bir disiplin alanını organize etme becerisi geliştirebilme çalışmaları yaptırılmalı,
- Sosyal bilgiler alanındaki konulara uygun proje tabanlı çalışma stratejileri kazandırılmalı,
- Sosyal bilgiler öğretimi alanında öğrenilenlerin, sınıf düzeyine indirgenebilmesini kolaylaştıran uygun ortamlar sunulmalıdır (İ. Güven, 2005).

Dorow (1989) ise iyi bir sosyal bilgiler öğretmeninde bulunması gereken özellikleri şöyle belirlemiştir. İyi bir sosyal bilgiler öğretmeni;

1. Uygun amaçları seçer ve geliştirir. Bu amaçlar:

- Bilgi, beceri ve değer-tutum boyutlarında olmalıdır.
- Ölçülebilir olmalıdır.
- Araştırma ve düşünmeyi gerektirmelidir.
- Önemli sosyal bilgiler kavram ve genellemelerini geliştirmeye dönük olmalıdır.

2. Öğrencilerin tartışmalı konuları incelemelerine yardımcı olur. Bu konular:

- Iraksak düşünmeyi geliştirmelidir.
- Diğerlerinin tutum ve inanışlarına duyarlılığı arttırmalıdır.
- Öğrencileri değişik kaynakları incelemeye yöneltmelidir. Örneğin; gazeteler, dergiler, atlaslar, yıllıklar vb.

3. Öğrencilerde öğrenmeyi sağlamak için çeşitli yöntem ve stratejiler kullanılmalıdır.

Bunlar:

- Tartışma, sunu/anlatım, rol oynama/drama, simülasyonlar (benzetişim),
- Araştırma-inceleme/problem çözme, görsel-işitsel araçlar, bilgisayarlardır.

4. Olgü, kavram ve genellemelere odaklanarak, öğrencilerde öğrenmeyi sağlamalıdır.

Bu etkinlikler öğrencilere;

- Zaman, yer ve uzaklık duygusunu kazandırmalıdır,
- Tarihsel perspektifte kendini anlamasına yardımcı olmalıdır,
- Öğrencilerin sosyal bilimcilerin entelektüel katkılarını analiz edebilmelerine yardımcı olmalıdır.

5. Çeşitli sosyal bilim dallarının yöntem ve yapılarını yansıtan kaynak, materyal ve prosedürleri kullanır. Bunlar şöyle maddelenebilir:

- Sosyal bilimlerin yapısal yöntemlerinden haberdar olma. Örneğin, kronoloji, örnek olay vb.
- Sosyal bilimler bilgisinin sürekli değiştiğini vurgulama.
- Sosyal bilim dallarındaki temel kavram ve terimleri vurgulama.
- Birincil ve ikincil kaynakları kullanma, harita okuma, grafik yorumlama gibi becerileri vurgulama.

6. Öğrencilerin kendilerinin ve toplumun değerlerini ve inançlarını incelemelerine yardımcı olmalıdır. Bu yolda şunları yapabilir:

- Çeşitli sosyal, dini, ekonomik ve politik gruplar arası etkileşim ve işbirliğini sağlamaya yardımcı olma.
- Çocuğun toplumsallaşmasına yardımcı olma.
- Demokratik toplum değerlerini geliştirmeye çalışma.
- Hem ulusal hem de evrensel kimlik kazanımına yardımcı olma.
- Karakter gelişimine yardımcı olma. Örneğin esneklik, kişisel teşebbüs, azim, cesaret, adalet ve bütünlük gibi.

7. Farklı öğretim düzeyleri için uygun materyaller seçme becerisine sahip olmalıdır.

Bunlar:

- Uygun okuma düzeyi ile ilgili kaynakları belirleme.

- Ders kitabı seçiminde uygun ölçütleri kullanma.
- Sınıftaki farklı çocukların gereksinimlerine uygun sınıf etkinlikleri düzenlemelidir.

8. Uygun durumlarda, sosyal bilgiler konularını desteklemek amacıyla diğer akademik disiplinlerden bilgi ve materyaller kullanmalıdır. Bunlar:

- Zaman çizelgeleri, oyun, film vb.
- Coğrafi, tarihi, ekonomik ilişkileri karşılaştırmak için matematikten yararlanma.
- Etkileşimsel, bütüncül bir öğrenme görüşü geliştirmedir.

9. Karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimi için öğrencilere yardımcı olmalıdır. Bu beceriler:

- Tümevarımsal ve tümdengelimsel çıkarımları vurgulama,
- Hipotez (deneme) oluşturmayı vurgulama,
- Geçerli sonuçlara ulaşmayı vurgulamadır.

10. Öğrenci başarısını değerlendirebilmelidir. Bu yolda şunlar yapılabilir:

- Yazma becerilerinin gelişimini sağlama.
- Yazılı olduğu kadar sözel performansı da değerlendirme.
- Üst düzey düşünme becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesi. Örneğin, analiz, sentez, değerlendirme vb. (Akt. Doğanay, 2003: 38-39).

Literatürde sosyal bilgiler öğretmeninde bulunması gereken yeterlikler ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından yapılan bu örnekler gibi çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. Bu çalışmada MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri temel alınmış ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinde yer alan yeterlik alanlarının içerisi doldurulmaya çalışılmıştır.

Özel Alan Yeterlikleri, alana özgü olarak, gelişim hedefleri göstermek amacıyla hazırlanmıştır. Geliştirilen Özel Alan Yeterliklerinde; yeterlik alanı, kapsam, yeterlikler ve performans göstergeleri bulunmaktadır.

25 Temmuz 2008 tarihinde 2391 sayılı onayla yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 5 ana yeterlik alanı, 20 alt yeterlik ve 132 performans göstergesinden oluşmaktadır. Alan yeterlikleri belirlenirken performans göstergelerinde bir düzey belirleme çalışması yapılmış ve düzey olarak A1, A2 ve A3 olarak belirlenmiştir. A3 düzeyi, A2 ve A1 düzeylerini, A2 düzeyi de A1 düzeyini kapsar.

A1 düzeyi: Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir.

A2 düzeyi: Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkındalığının yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini içerir.

A3 düzeyi: Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip olan öğretmen, özgün yorumuna dayalı yeni uygulamalarla alanına katkı sağlayabilir; meslektaşları, veliler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla sürekli işbirliği yapabilir (ÖYEGM, 2013).

2.3.1.1. Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme

Öğretim, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Eğitim sisteminde süreç, öğrencilerin eğitim sistemine girişi ile çıkışına kadar geçen süreyi, başka bir deyişle, öğrenim süresini kapsamaktadır. Bu süre boyunca öğrencilere istedik ve planlı davranışların kazandırılması için yapılan tüm öğrenme-öğretme etkinlikleri ve diğer bazı sosyal ve kültürel etkinlikler, süreç ögesini oluşturmaktadır (Karaca, 2006: 10-11). Öğretim sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiği konusu, eğitim bilimciler için çağlar boyunca bir uğraşı alanı olmuştur. Buradaki esas sorun, öğrenci-öğretmen etkileşiminde verimliliğin sağlanmasıdır. Eğitim amaçlarının, en sağlıklı şekilde seçilen ders, konu ve uğraşları vasıtasıyla gerçekleşmesi, öğretim süreçleri ile sağlanır ve öğretimin temel ögesi öğretmendir (Varış, 1988: 218).

Öğretim sürecinin aşamalarından biri olan öğretimde planlama, bir öğretmenin herhangi bir öğretim etkinliğini uygulamaya başlamadan önce, o etkinlikle ilgili olarak öğrencilere hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını kazandıracağını ve bunları nasıl gerçekleştireceğini belirlemesine yönelik olarak yürüttüğü sistemli bir çabadır (Karaca, 2006: 11). Plan; neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımızı gösteren bir taslaktır. Her türlü eğitim ve öğretim faaliyeti planlı bir etkinliktir. Eğitim planlaması, bir öğretmenin belirli bir öğrenci grubuna yönelik olarak, belirli bir öğretim programını uygularken neleri, hangi sıra ile, nasıl ve ne zaman yapacağını, ne gibi yardımcı kaynak ve araçları seçeceğini, hangi yöntem ve

teknikleri kullanacağını ve öğrencileri nasıl değerlendireceğinin önceden tasarlanıp yazılmasıdır (İşman ve Eskiçalı, 2003: 4).

Genel anlamda öğretimi planlama, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konmasıdır. Öğretim terimi olarak “Plan”, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde saptamaktır. Planlama ders notu yazmak değil, daha çok öğretim ve öğrenimin her aşamasında gereken yöntem, etkinlik ve materyallerin önceden saptanması için yapılan sistematik bir çalışmadır (Karaca, 2006: 11).

Öğretim etkinliklerin planlanması süreci; amaçların ya da hedef ve hedef davranışların belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi, öğretim sürecinin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi aşamalarından oluşur (Karaca, 2006: 29).

Öğretimi Planlamanın Yararları

Öğretimin niteliği, büyük ölçüde öğretim programı ve dersi sunanın niteliklerinin bir ürünüdür. Öğretim programı ne ölçüde nitelikli olarak hazırlanmış ve ders ne derece nitelikli olarak sunulmuş ise öğretimin niteliği de o derece yükselir. Bu bakımdan öğretim sürecinin başarısı büyük ölçüde öğretimin nitelikli bir şekilde planlanmasına bağlıdır. Öğretimde belirlenen program hedeflerine ulaşmak esas olduğuna göre plansız ve programsız çalışmalar eğitim ve öğretimi amacından uzaklaştırır. Genel olarak öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konması olarak tanımlanan planlamaya dayalı bir öğretim, hem verimli çalışmayı hem de hedefe en kısa yoldan ulaşmayı sağlar. Bu bağlamda öğretimi planlamanın yararları şu şekilde sıralanabilir:

- Planlama, sınıfta oluşması olası etkileşimlerin düzenlenmesini sağlayarak, öğretmenin kaygı düzeyinin azalmasına yardım eder.
- Planlama öğretmenin öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanacağı öğeleri sistemli bir şekilde örgütlemesini ve düzenli olarak kullanmasını sağlar. Öğretim hizmetinin niteliğini yükselterek sınıfta öğrencilerin disiplin sorunu çıkarmasını önler.
- Öğretim planı, öğretmenin kendi öğretim etkinliklerini izlemesine ve ne derece etkili olduğunu belirlemesine yardım eder.
- Zamanın verimli olarak kullanılmasına olanak sunar (Karaca, 2006: 12-13).

- Konuların ne zaman ve ne kadar süre içinde işleneceğinin zaman sırasına göre düzenlenmesine ve programların süresi içinde tamamlanmasına imkân sunar (İşman ve Eskicumalı, 2003: 6; Karaca, 2006: 12)

- Öğretimin planlanması, öğretmeni, eğitim-öğretimde neyi, niçin ve nasıl okutacağını düşünmeye sevk ederek, verimi artırır.

- Planlı çalışma, öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır, onlara güven ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırır.

- Hedefleri gerçekleştirecek en uygun öğrenme-öğretme süreçleri ile yöntem, teknik, materyallerin seçilmesini, eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı gidilmesini sağlar.

- Planlama, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesine imkan verir.

- Planlı çalışma, eğitim-öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinin sağlam ve güvenilir olmasına katkıda bulunur.

- Öğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.

- Eğitim etkinliklerinde düşünceye açıklık kazandırır (İşman ve Eskicumalı, 2003: 6; Karaca, 2006: 12-13; Küçükahmet, 2008: 151).

Planlamanın yararları dikkate alındığında, profesyonel olarak öğretmenin, öğrencinin istedik davranışları kazanması için uygun ve gerekli tüm etkinlikleri planlayıp kullanabilmesi ve bu konudaki yeterliklere sahip olması gerekir (Karaca, 2006: 13).

Plan yapmanın ilkeleri

- Planlar; çağdaş eğitimin gereklerine uygun olarak öğrenci merkezli, bireyselleştirilmiş öğretim, tam öğrenme, bilgiyi yapılandırma, öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme-öğretme ve disiplinler arası öğretimi esas alan uygulanabilir etkinliklere dayalı olmalıdır.
- Plan standart değil, gerektiğinde konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte olmalıdır.
- Planlama çalışmalarında öğrenme-öğretme süreci, etkin hale getirilerek eğitimdeki gelişmeler, çevrenin özellikleri, öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri (fiziksel, duygusal, bilişsel ve psiko-motor) ile okul-çevre ilişkileri göz önünde bulundurulmalıdır.

- Planlar eğitim-öğretim hedeflerine ve öğretim kurumlarının özel amaçlarına uygun olmalıdır.
- Plan hazırlarken öğretim programına göre belirlenen konuların işlenişinde kullanılacak öğrenme-öğretme yaklaşımları, araç-gereç, kaynaklar, öğrenci etkinlikleri, gezi, gözlem ve deneyler dikkate alınmalıdır.
- Planlarda süreye dikkat edilmeli ve her plan belirli bir süreyi kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır.
- Plan öğretimin niteliğine ve seviyesine, konunun özelliğine, öğretim dalına ve amacına uygun olmalıdır (İşman ve Eskicumalı, 2003: 7; Küçükahmet, 2008: 151-152; Özdemir ve Ünal, 2008: 131).

Öğretim programlarını yaşama geçirmede, öğretim planları ne kadar önemli ise, öğretim planlarını, tasarlama, yazma ve etkili bir şekilde uygulama sürecinde de öğretmen, o kadar önemlidir. Günümüzde öğretim etkinliklerini planlama, öğretmenin sahip olması gereken önemli nitelikler arasındadır. Ancak etkili bir planlama becerisi; öğretmenin bu konudaki bilgi, beceri ve tutumuna bağlıdır. Bu konudaki öğretmen tutumu, planlamanın başarıya ulaşmasında belirleyici olmaktadır. Her alanda olduğu gibi, eğitim ve öğretimde de istenilen sonuçların elde edilmesi, zaman alıcı ve yorucu bir çalışmayı gerektiren bir planlama faaliyeti gerektirir. Bu zorluk ve çabayı göğüslemek için öğretmenin, planlamanın eğitimdeki etki ve faydalarını bilip, inanması gerekir. Etkili bir öğretim planlaması için öğretmenlerin planlamaya ilişkin olumlu tutum içerisinde bulunmaları büyük önem arz eder. Öğretmenlerin öğretimde planlama konusunda istenilen yeterli düzeyde olumlu tutum içerisinde bulunmadıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin öğretimde planlama etkinliklerine yönelik tutumlarında, bilgi yetersizliğinin etkili olduğu düşünülmektedir. Yapılması gereken, öğretmen ve öğretmen adaylarına, eğitim ve öğretimde planlama bilgi ve becerisi kazandırma ve en önemlisi de planlamanın gerekliliğini benimsetmek olmalıdır (Akpınar, 2004: 128). Unutulmamalıdır ki hazırlanan planlar ne kadar mükemmel olurlarsa olsunlar öğretmen tarafından gerektiği gibi uygulanmadıkları sürece hiçbir anlam ifade etmezler. Çoğu zaman, önemli olan iyi bir plan yapmak değil, öğretmenin sınıfa girdikten sonra bunu nasıl uygulamaya koyduğudur. Aslında, öğretmen eğitim-öğretim sürecinin tek belirleyicisi değildir. Ders sırasında öğrenciler öğretmenden başka birçok uyarıcı ile –sınıfta bulunan resimler, şekiller, araç ve gereçler vs.- etkileşim içerisindeyler. Özetle, sınıf ortamında öğrencilerin edindiği yaşantılar öğrencilerdeki davranış değişikliğinin en önemli belirleyicisidir (İşman ve Eskicumalı, 2003: 66).

Açık bir sistem olarak ele alınan eğitimin en önemli süreçlerinden biri de öğrenme-öğretme ortamı yani eğitim durumlarıdır. Eğitim durumları, “hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması” şeklinde tanımlanabilir (Sönmez, 1997: 152). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en verimli şekilde planlanıp gerçekleştirilebilmesi eğitim durumlarının düzenlenmesine gerekli önemin verilmesine bağlıdır. Eğitim durumları, eğitim planlarında belirtilen hedef ve davranışları öğrencilere kazandıracak her türlü öğretim-öğrenme yaşantılarını, öğrencilere sunulacak ipucu, dönüt-düzeltilme ve pekiştiricileri, eğitim ve öğretim ortamında yapılacak her türlü düzenlemeleri, derslerin öğretimi için en uygun araç ve gereçlerin seçilip kullanımını ve derslerin işlenişine ilişkin ilke ve basamakları kapsar (İşman ve Eskicumalı, 2003: 67). Eğitim durumları, içeriğin hedefe göre düzenlenmesi, öğrenciye verilecek ipuçları, düzeltme, pekiştiric ve dönütlerin belirlenmesi; öğrencinin bizzat bu işe dahil edilmesi yani öğrenci katılma-olma sağlanması; uygun öğrenme-öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması; araç-gereçlerin öğrenci ve öğretmen tarafından işe koşulması; yeterli zamanın verilmesi; sınıfın uygun şekilde düzenlenmesi; öğrenciye sevgiyle davranılması ve öğrencinin yöreklendirilmesi; uygun akıl yürütme süreçlerinin kullanılması; biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin yapılması, aşamalarının mantıki bir sıra içinde düzenlenip, eğitim ortamında kullanılmasından oluşur (Sönmez, 2010: 137).

Görüldüğü gibi eğitim durumları; önceden amaçlarla belirlenen istendik davranışları öğrenciye kazandırmak için önceden belirlenen öğretim içeriğinin etkili bir öğretimle, uygun zamanda ve yeterli sürede kazandırılması ile ilgili tüm açıklamaları barındırmaktadır. Bu nedenle program içinde oldukça önemli bir yeri ve önemi vardır. Amaçların gerçekleştirilmesi de ölçme değerlendirme yapılabilmesi de eğitim durumlarının düzenlenmesi ile mümkündür (M. Öztürk, 2004: 44).

Eğitim durumlarının düzenlenmesinde dikkat edilecek noktalar:

- Öğrenciler yeni öğrenme yaşantıları geçirmek için ilgili önkoşul davranışları kazanmış olmalıdır.
- Öğrenciler öğretilmek istenen konuya karşı güdülenmelidir.
- Öğrenciye öğrenme sürecindeki durumuyla ilgili sık sık bilgi verilmelidir.
- Eğitim durumları öğrencilere “zengin yaşantılar” geçirmelerini sağlayıcı nitelikte olmalıdır (M. Öztürk, 2004: 48).

Öğretmen dersine başlamadan önce konu, öğrenci ve içinde bulunulan şartlara ilişkin durumları göz önünde bulundurmalıdır. Örneğin:

- Dersin anlatılacağı öğrenci grubunun özellikleri nelerdir?
- Öğrencilerin seviyeleri ne durumdadır?
- Anlatılacak konuyla ilgili öğrencilerin sahip oldukları ön bilgi ve beceriler (giriş davranışları) nelerdir?
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile öğretilecek konu arasında nasıl bir bağ kurulmalıdır?

İkinci olarak, öğretmen işleyeceği konuyla ilgili bazı soruları cevaplandırmalıdır. Örneğin:

- Anlatılacak konunun program içindeki yeri nedir?
- İşlenecek konunun ana hatları nelerdir?
- Konu öğrencilere nasıl sunulacaktır?
- Konunun anlatımı özel bir yöntemin veya yöntemlerin kullanılmasını gerektiriyor mu?
- Konuyu işlerken hangi araç-gereçleri kullanmak daha faydalı olacaktır?
- Ders esnasında öğretmen hangi etkinliklere yer verebilir?

Üçüncü olarak, öğretmenin içinde bulunduğu şartları değerlendirmesi gerekir. Örneğin:

- Ders günün hangi saatinde yer almaktadır?
- Öğretmen konunun işlenmesine ilişkin ne kadar süreye sahiptir?
- Öğretim nerede gerçekleşecektir? Atölye de mi yoksa sınıfta mı yapılacaktır?
- Öğrenme çevresi öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için nasıl düzenlenecektir?

Öğretmen öğrenci, konu ve içinde bulunduğu şartlara ilişkin bu soruları cevaplandırdıktan sonra dersini uygulamaya geçebilir (İşman ve Eskicumalı, 2003: 67-68).

Eğitim-öğretim ortamlarında yapılan veya yapılacak en küçük hatanın düzeltilmesi yıllar almaktadır. Bu yüzden eğitim sisteminde yapılan her öğrenme-öğretme faaliyetinin büyük bir titizlikle hazırlanması gerekmektedir (İşman ve Eskicumalı, 2003: 108).

Öğretim etkinlikleri planlanırken, öğretimi daha da somutlaştırmak, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak ve verilen konuyu basitleştirmek için mutlaka bazı öğretim materyallerinin kullanılması gerekir (Tan ve Erdoğan, 2004: 96; Karaca, 2006: 139). Eğitimde

materyal kullanımı, öğretmeni destekleyici olması ve eğitim ve öğretimin daha anlamlı ve kalıcı hale getirmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle, eğitim ve öğretimde konuları daha iyi anlamak ve kavramak; konuların önemli ve temel noktalarının belirtilmesinde; ayrıca öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekme ve onları öğrenmeye teşvik etmede, öğretim materyallerinden yararlanılmaktadır (Meydan ve Akdağ, 2008: 146).

Öğretimde materyal, öğretim yaşantılarını zenginleştirmek, öğrenilecek kavram, olgu ve konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve öğretmenin etkin bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için özel olarak hazırlanmış ve geliştirilmiş öğrenme-öğretme yardımcılarıdır (Karaca, 2006: 139). Öğretim ortamının zenginleştirilmesi öğrencilerin verilenleri daha iyi bir şekilde alabilmelerine imkan sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin öğrenme ve öğrendiklerini hatırlama düzeyleri artar. Öğrenmede kullanılan duyu sayısı arttıkça, öğrenmede öğrencinin aktif deneyimleri arttıkça öğrenme düzeyi önemli ölçüde artmaktadır (Tan ve Erdoğan, 2004: 96). İyi tasarlanmış öğretim araç gereçleri öğretim sürecine zenginlik katar, öğrenmeyi artırır. Öğretimde kullanılan araç-gereç sayısı arttıkça, her bir öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretim kanalının bulunması ihtimali de artacaktır (Yalın, 2005: 82-83).

Öğretimde materyal kullanmanın faydaları

- Çoklu öğrenme ortamı sağlar (Halis, 2002: 32; Tan ve Erdoğan, 2004: 96; Yalın, 2005: 82; Karaca, 2006: 140; Kıldan ve Ünver, 2007: 340).
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur (Tan ve Erdoğan, 2004: 96; Yalın, 2005: 82; Karaca, 2006: 140).
- Soyut şeyleri somutlaştırır (Halis, 2002: 32; Tan ve Erdoğan, 2004: 97; Yalın, 2005: 89; Karaca, 2006: 140; Kıldan ve Ünver, 2007: 340).
- Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini artırır (Halis, 2002: 32; Karaca, 2006: 140; Kıldan ve Ünver, 2007: 340).
- Öğrenme arzusu yaratır (Karaca, 2006: 140).
- İçeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırır (Halis, 2002: 33; Tan ve Erdoğan, 2004: 97; Yalın, 2005: 90; Karaca, 2006: 140; Kıldan ve Ünver, 2007: 340).
- Farklı zamanlarda birbiriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlar (Tan ve Erdoğan, 2004: 97; Yalın, 2005: 89; Karaca, 2006: 140).
- Öğrenilecek konular üzerinde pratik yapma olanağı sağlar (Karaca, 2006: 140).

- Güvenli gözlem yapma imkanı sağlar (Halis, 2002: 33; Tan ve Erdoğan, 2004: 97; Yalın, 2005: 89; Karaca, 2006: 140).

- Öğretme-öğrenme sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar (Karaca, 2006: 140).

- Hatırlamayı kolaylaştırır (Halis, 2002: 32; Tan ve Erdoğan, 2004: 97; Yalın, 2005: 87; Karaca, 2006: 140).

- Tekrar tekrar kullanılabilir (Tan ve Erdoğan, 2004: 97; Yalın, 2005: 90; Karaca, 2006: 140).

- Öğretimi zenginleştirir (Karaca, 2006: 140)

Söz konusu faydalarına rağmen, öğretim sürecinde bazı öğretmenlerin bilgi eksikliği ve bazı endişelerle materyallerden yeterince yararlanamadıkları görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin kullanması gereken materyalleri kullanmayı bilmemeleri ya da modern araçların sınıfta kendilerinin yerini alacağı endişesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretimde materyallerin etkin kullanımının sağlanabilmesi ve materyal kullanımı konusundaki endişelerin giderilebilmesi için, öğretmenlere araçların tanımının yapılması ve ne kadar olursa olsun herhangi bir aracın öğretmenin yerine değil, yalnızca yanında kullanılabileceğinin hatırlatılması gerekir (Karaca, 2006: 140).

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak araç-gereçler, rastgele seçilip kullanılmamalıdır. Öğretim araç-gereçlerinin seçiminde, öğrencilerin özellikleri, konunun özellikleri, öğretimin amaçları, öğrenci sayıları, fiziksel koşullar, öğretmenlerin özellikleri gibi etmenler göz önünde bulundurulmalıdır (Meydan ve Akdağ, 2008: 150). Materyallerin seçiminde ve geliştirilmesinde dikkate alınması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler şekilde sıralanabilir:

- Materyaller basit, sade ve anlaşılabilir olmalıdır (Tan ve Erdoğan, 2004: 98; Karaca, 2006: 145; Meydan ve Akdağ, 2008: 151).

- Materyaller, dersin hedef ve amaçlarına uygun seçilmeli ve hazırlanmalıdır (Tan ve Erdoğan, 2004: 98; Karaca, 2006: 145; Meydan ve Akdağ, 2008: 151).

- Öğretim materyali öğrencilerin psiko-sosyal, beden, psiko-motor ve bilişsel gelişimi ile öğrenme özelliklerine uygun olmalıdır (Karaca, 2006: 145; Meydan ve Akdağ, 2008: 151).

- Materyaller, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmalıdır (Tan ve Erdoğan, 2004: 98; Karaca, 2006: 145; Meydan ve Akdağ, 2008: 151).

- Görsel özellikler (resim, grafik, renk vb.) materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, aşırı kullanımdan kaçınılmalıdır (Tan ve Erdoğan, 2004: 98; Karaca, 2006: 145; Meydan ve Akdağ, 2008: 151).

- Yazılı metinler ve işitsel-görsel öğeler, öğrencinin gelişim ve öğrenim özelliklerine uygun olmalı ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermelidir (Tan ve Erdoğan, 2004: 99; Karaca, 2006: 145).

- Materyallerin ilgi çekici olmasına dikkat edilmelidir (Karaca, 2006: 145).

- Materyaller öğrenmeye yardım edici olmalıdır (Karaca, 2006: 145).

- Yazılı metinler ve işitsel-görsel unsurlar, gerçek yaşamla tutarlılık göstermeli, başka bir deyişle, gerçek yaşamı yansıtmalıdır (Tan ve Erdoğan, 2004: 99; Karaca, 2006: 145; Meydan ve Akdağ, 2008: 151).

- Materyaller öğrenciye alıştırma ve uygulama olanağı sağlamalıdır (Tan ve Erdoğan, 2004: 99; Karaca, 2006: 145; Meydan ve Akdağ, 2008: 151).

- Materyaller kolaylıkla elde edilebilir ve kullanılabilir olmalı, her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır (Tan ve Erdoğan, 2004: 99; Karaca, 2006: 145; Meydan ve Akdağ, 2008: 151).

- Materyaller tekrar kullanılacağı için dayanıklı olmalıdır (Tan ve Erdoğan, 2004: 99; Karaca, 2006: 145; Meydan ve Akdağ, 2008: 152).

- Materyaller gerektiğinde kolaylıkla geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olmalıdır (Tan ve Erdoğan, 2004: 99; Karaca, 2006: 145; Meydan ve Akdağ, 2008: 152).

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde birçok soyut konunun somut hale dönüştürülmesinde öğretim araç-gereçleri büyük rol oynar. Öğretmenler atandıkları okullarda, araç ve gereçleri yoksa ya da yetersizse, çok az bir maliyetle öğretim araç-gereçlerini çoğu zaman öğrencileriyle birlikte hazırlama ve kullanma olanağına sahiptirler (Meydan ve Akdağ, 2008: 146).

Sosyal bilgiler dersinin kazanımlarını kazandırmada kullanılabilecek araç-gereçleri Sönmez (1997: 157-162) şu şekilde sıralamıştır: Gerçek eşya, giysi ve kalıntılar, anıtlar, süs eşyaları, silahlar, paralar vb.; yeryüzü şekilleri; çevredeki bitki ve orman örtüsü, yağışlar, sıcaklık; çevredeki kurum ve kuruluşlar, görevli, yetkili ve ilgili kişiler; üç boyutlu modeller, güneş sisteminin basit modeli, maketler; bilgisayar; televizyon, video, sinema, radyo, teyp, ses bantları; tepegöz, epidiyaskop, projektör; kum masası, elektrikli dilsiz haritalar, tuz haritası,

plastik ya da kağıttan maketler, oyuncaklar, bebekler, mankenler, küre; pusula, termometre, barometre, yağmur ölçüsü, rüzgar fırıldağı ve oku, saat; tarih ve coğrafya şeridi; haritalar, atlaslar, resimler, fotoğraflar, krokiler, planlar, grafikler, levhalar; kuklalar, birbirini izleyen resim seti (flaşkartlar), çizgi resimler, figürinler, afişler, kitaplar, ansiklopediler, dergiler, gazete küpürleri, prospektüsler, broşürler; kara tahta, pazen tahta (flannel board), manyetik tahta, bülten tahtası, cam ve beyaz tahta.

Meydan ve Akdağ (2008: 155-187) ise sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek araç-gereçleri şu şekilde sınıflandırmışlardır: Basılı araç-gereçler [ders kitapları ve diğer yayınlar], iki boyutlu materyaller [yazı tahtası, bülten tahtası, manyetik tahtalar, dosya tahta (philip chart), kumaş kaplı tahta (flanelograf), döner levha (büyük levha), pano, poster, grafikler ve şekiller, tarih şeridi, diyagramlar, duvar resimleri, resimler, model ve numuneler, koleksiyonlar, profil ve kesit, haritalar], üç boyutlu materyaller [küre, diyagram, maketler, kum masası, tuz haritası (tuz hamuru), karikatürler, yeryüzü şekilleri], görsel işitsel araçlar [eğitsel gezi, dramatizasyon, gösteriler (demonstrasyonlar)], elektronik materyaller [radyo, teyp, plak ve ses bantları, slaytlar ve film şeritleri, tepegöz, tepegöz asetatları, video ve filmler, televizyon, kamera, fotoğraf makinesi, bilgisayarlı tepegöz (data show)], bilgisayar destekli eğitim [bilgisayar yazılımları, eğitim CD'si, internet].

Tüm bu bilgiler ışığında sosyal bilgiler dersi, toplumların geçmiş, günümüz ve gelecekteki politik, ekonomik, kültürel ve çevresel sorunlarını ve bunların çözümüne yönelik eğitimi ön plana alır. İlköğretim seviyesinde sosyal bilgiler öğretiminin özel bir nedeni vardır. Sosyal bilgiler öğretimi, günümüzdeki sorunların kökenlerinde yer alan olumsuzlukların tarihsel boyutunu gösterip, geleceği daha iyi planlamaya olanak verir. Bu anlamda öğrencilerin ilerideki yaşantılarında sosyal, ekonomik ve siyasî kurumlara katılımıyla ilgili sorunlarını çözmelerine yardımcı olabilir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerine karar alabilme, sorunlara çözüm önerileri getirebilme ve yorum yapabilme gibi becerileri kazandırmalı; çocukların, enerjilerini, meraklarını ve hayal güçlerini kullanmalarını sağlayarak çevre ve toplumla geniş bir perspektifte iletişime ve etkileşime girmelerini sağlayabilmelidir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, çocuklara eleştirel düşünme becerisi kazandırmalı, sorumlu bir vatandaş olarak yetişmelerine olanak vermelidir. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerini işlerken, öğrencilerin düşünsel ve bilişsel gelişimlerine uygun ortam ve etkinlikler tasarlamalarına yönelik eğitim verilmelidir. Öğretmenler ve öğretmen adayları tasarım ve görsel açıdan dersi zenginleştirme beceri ve yeterlikleriyle donatılmalıdır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının hazırlanmış programların ruhunu bilmeleri

gereklidir. Bu bir anlamda, öğretmenlik mesleğine başlamadan önce ve başladıktan sonra, etkinlikleri planlarken öğretim programlarının farklı yönlerini incelemiş olmak demektir (İ. Güven, 2005).

MEB ÖYEGM tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin birinci yeterlik alanı olan “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” öğretim sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır. Bu yeterlik alanı şu alt yeterlikler ve performans göstergelerinden oluşmaktadır:

Yeterlik:

1- Öğretim sürecini planlayabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Öğretim sürecini, öğretim programındaki mevcut etkinliklerle planlar.

A2 Düzeyi

- Öğretim sürecini, öğretim programı doğrultusunda, öğrencilerin, hazır bulunuşlukları ve gelişim düzeyleri gibi bireysel farklılıklarına uygun planlar.

A3 Düzeyi

- Öğretim sürecini, öğretim programı doğrultusunda, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, gelişim düzeyleri gibi bireysel farklılıklarına uygun, disiplinler arası iş birliğini de dikkate alarak planlar.

Yeterlik:

2- Öğrenme ortamlarını düzenleyebilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Öğrenme ortamını, öğretim programındaki mevcut etkinlikler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapar.

A2 Düzeyi

- Öğrencilerin katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik olmak üzere, öğrenme ortamını öğrencilerin bireysel özellikleri ve etkinliğin niteliğine göre düzenler.

A3 Düzeyi

- Bütün öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak derse aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik olumlu ortamlar oluşturur.
- Tüm öğrencilerin; öğretmenle, birbirleriyle ve öğretim materyalleriyle etkileşimlerini geliştiren okul içi ve okul dışı çoklu öğrenme ortamları düzenler.

Yeterlik:

3-Öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Öğretim sürecinde TV, yazılımlar ve internet gibi çeşitli materyallerden ve kaynaklardan yararlanmanın önemini bilir.
- Öğretim sürecinde, bilgiye erişmede kullanabileceği internet sitelerini tanır.
- İçeriğe, öğrencilerin gelişimine ve seviyesine uygun mevcut materyalleri sınıf seviyesine uygun bir şekilde kullanır.
- Bilişim teknolojilerinin kullanımının, birey ve toplum açısından önemi hakkında görüş ve deneyimlerini çevresiyle paylaşır.

A2 Düzeyi

- Mevcut yazılı, görsel ve işitsel materyalleri, içeriğe, öğrencilerin gelişimine ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğretim programına uygun bir şekilde geliştirir.
- Öğretimi desteklemek amacıyla teknolojik araçları yazılım ve internet siteleri gibi seçerek düzenli bir şekilde kullanır.
- Öğretim sürecinde öğrencilerin çeşitli materyallere ve kaynaklara erişimlerini ve kullanmalarını sağlar.
- Araştırma, bilgiye erişme ve bilgiyi paylaşma amacıyla arama motorlarını, internet sitelerini-portallarını ve veri tabanlarını kullanır.

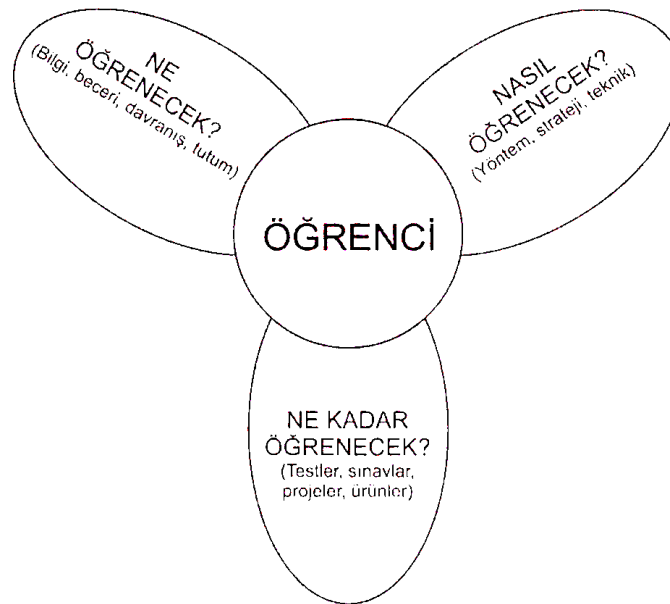
A3 Düzeyi

- Öğretim sürecinde kullandığı materyalleri kullanışlılığı, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirir veya özgün materyaller hazırlar.

- Mevcut olanaklar doğrultusunda öğrencilerin teknolojik araçlardan yararlanabilmeleri için uygun ortam hazırlayıp bu kaynaklara eşit olarak erişimlerini sağlar.
- İçeriğe, öğrenci seviyesine ve çevre koşullarına uygun materyalleri ve kaynakları geliştirme konusunda bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.
- Bilişim teknolojileri araçlarını öğrenciyle, meslektaşlarıyla, yöneticilerle, ailelerle ve uzmanlarla etkili iletişim ve işbirliği için kullanır (ÖYEGM, 2008: 174-175).

2.3.1.2. Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenmeyi etkileyen iç ve dış koşullar göz önüne alındığında geçerli öğrenmeyi sağlayıcı yaşantıların planlanıp gerçekleştirilmesi öğretmen açısından öğretme, öğrenci açısından öğrenme etkinliğidir (M. Öztürk, 2004: 44). Birçok eğitim sisteminde uzun süreden beri uygulanmakta olan standart öğretim paradigması, “öğret-öğren-hatırla” şeklindeki bir yaklaşımı temsil etmektedir. Dikkat edilirse, bu paradigmada roller oldukça açıktır, “öğretmenler öğretir (ya da aktarırlar), öğrenciler de öğrenirler (ya da ezberlerler).” Tabiki, öğrenme-öğretme süreci böylesine basit ve tek yönlü bir iletişim örüntüsü ile açıklanamayacak kadar karışık bir yapıya sahiptir (Saban, 2009). Şekil 2’de öğrenme-öğretme sürecine yer verilmiştir:



Şekil 2: Öğrenme-Öğretme Süreci (Saban, 2009).

Öğrenme-öğretme süreci, üç temel boyuttan oluşmaktadır: (1) Program veya içerik (bilgi, beceri, tutum veya davranış), (2) süreç veya yöntem ve (3) değerlendirme. Bu üç temel boyut birbiriyle sürekli olarak devam eden dinamik bir etkileşim içindedir. Öğrenme-öğretme süreci dinamik bir sistem olarak düşünüldüğünde, bu sistemi oluşturan temel boyutlar da kendi içinde birer alt-sistem olarak düşünülmelidir. Bu nedenle, alt-sistemlerin herhangi birinde yapılacak bir değişiklik veya iyileştirme, diğer alt-sistemleri ve dolayısıyla da bir bütün olarak sistemin (yani, öğrenme-öğretme sürecinin) yapısını ve niteliğini de doğrudan etkileyecektir. Dolayısıyla, öğrenme-öğretme sürecini oluşturan alt-sistemlerin birbiriyle belli bir denge ve uyum içinde olmaları kaçınılmazdır (Saban, 2009).

Öğretme durumları kişinin hedeflenen davranışları kazanabilmesi için gerekli olan öğrenme yaşantılarını kapsar. Bu yaşantılar kişinin çevresi ile etkileşime girmesi sonucu kazanılır. Öğretmenin görevi bireylerin bu yaşantıları kazanabilmeleri için gerekli düzenlemeleri yapmaktır. Örneğin öğretime başlamadan önce fiziki çevreyi öğrenmeye uygun duruma getirir. Konu içeriklerini öğrencilerin ilgi ve seviyelerini göz önünde bulundurarak belirler. Ders araç ve gereçlerini, öğretim metot ve yöntemlerini seçer. Bunlardan başka öğretim sürecinde öğretmenin diğer görevleri şunlardır:

- Öğrenciyi öğrenmeye hazırlama (motive etme)
- Öğrenciyi dersin hedeflerinden haberdar etme
- Öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlama
- Öğrenciye pekiştireçler verme
- Öğrenciye geri dönüt-düzeltilme sağlama
- Öğrenciye öğrenmenin sonucuna ilişkin bilgi verme
- Öğrenciye öğrenilenlerin hayatta ne işe yarayacağı ve nasıl kullanılacağına ilişkin öneriler sunma (İşman ve Eskicumalı, 2003: 67).

Aktif öğrenme sınıflarında öğrenciler öğrenme sürecini kendileri çekip çevirirken, geleneksel sınıf ortamındaki öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyamayacak kadar pasif tutulduğu görülmektedir. Başka bir söyleyişle geleneksel sınıflarda öğrenciye kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı mesajı iletilmektedir. Bu da öğrencinin yaratıcılığını, güdüsünü ve özgüvenini yok etmektedir. Geleneksel öğretimde sosyal etkileşim sınırlı olduğundan öğrenci düşüncesini paylaşmak veya soru sormak istediğinde kendini dinleyecek birisini bulamayabilir. Halbuki aktif öğrenmede paylaşımlı bir öğrenme süreci vardır. En pasif öğrenci bile aktif bir rol alır. Öğrenme süreci içerisinde herkes düşüncesini paylaşabilir, açıklama yapabilir ve soru sorabilir. Dahası aktif öğrenme

ortamlarında herkesin söylediklerinin dikkate alınması, tartışılması yani herkesin katkısının değerlendirilmesi söz konusudur (Ün Açıkgöz, 2002: 33-34).

Eğitimde yöntem kavramı hakkında farklı şekillerde yapılmış tanımlar mevcuttur. Sözgelimi, bir tanıma göre yöntem, hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur (İşman ve Eskicumalı, 2003: 85). Öğretim yöntemi, amaçların gösterdiği davranışları öğrenciye en etkili biçimde kazandırmak için izlenen yolların genel adıdır. Öğretim tekniği ise bir öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi olarak tanımlanabilir (M. Öztürk, 2004: 53). Yaşam boyu öğrenen, edindiği bilgi ve beceriyi hayata aktaran bireylerin yetiştirilmesinde öğretim yöntem ve teknikleri büyük önem taşımaktadır. Çağın gerektirdiği donanımlara uygun hedefler belirlenmiş olsa bile bu hedefleri tamamen geleneksel yöntemlerle gerçekleştirmek mümkün olmamaktadır. Öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin düşünmelerini, problem çözmelerini, araştırmalarını ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen yöntem ve teknikler işe koşulmalıdır. Yapılan çeşitli araştırmalar, öğretimde anlatım yönteminin mümkün olduğu kadar az kullanılması gerektiği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Anlatım yönteminin bazı yöntemlerle karşılaştırılması da bu görüşü destekleyici sonuçlar ortaya çıkarmıştır (MEB, 2005: 103).

Yöntem, bir dersin amaçlarına ve özelliklerine göre belirlenir. Bir dersin, her zaman ve her yerde geçerli objektif bir yöntemi yoktur. Farklı dersler için farklı yöntemler kullanılabilir (İşman ve Eskicumalı, 2003: 85). Öğretmen kendi duyarlılığı ve kişisel çabalarıyla, öğrenci grubunun büyüklüğü, dersin ve konunun özelliği, zaman ve fiziksel imkanlar, maliyet, öğretmenin yöneme yatkınlığı, öğretim sonucunda öğrencilere kazandırılmak istenen hedef ve davranışlar, öğrencide geliştirilmek istenilen nitelikler gibi faktörleri de göz önünde bulundurarak ders ve öğrenci özelliklerine göre en uygun öğretim yöntemlerini seçip uygulamalıdır. Önemli olan nokta öğretmenin konunun öğretimini en iyi sağlayacak yöntem zenginliğine gitmesidir (İşman ve Eskicumalı, 2003: 85-86; Küçükahmet, 2008: 60-61). Her öğrenci farklıdır, dolayısıyla her öğrenci farklı şekillerde öğrenir. Herkesin öğrenme yöntemi farklı olduğundan tek bir yöneme göre ders işlenmemelidir. Öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmeyi sağlamak için bir araçtır. Bu araçların başarısı, onları kullananların becerisine bağlıdır. Özetle kullandığı yöntem ve tekniklerin içini dolduracak ve onlara ruh verecek olan kişi öğretmendir (Bilge, 2004: 168-169).

Öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem ve teknikleri hedef davranışlara göre düzenlenmelidir. Hedef davranışların düzeyi değişince, işe koşulacak strateji, kuram yöntem

ve tekniklerde değişir. Sözgeleşi, bilgi düzeyinde hedef davranışları kazandırırken sunuş yolu stratejisi, düz anlatım yöntemi, takrir, öğretmen konuşması, sempozyum gibi teknikler; kavrama, analiz, değerlendirme düzeyindeki hedef davranışlar kazandırılırken buluş yolu stratejisi, güdümlü tartışma, görüşme yöntemleri, tartışma, münazara, zıt panel gibi teknikler; uygulama ve daha üst hedef davranışlar kazandırılırken araştırma-soruşturma yolu stratejisi, örnekle olay, gösterip yaptırma yöntemleri, problem çözme, karar verme, deney, gözlem vb. teknikler; değişik düzeylerde ve alanlarda hedef davranışlar kazandırılırken tam öğrenme stratejisi, karma yöntem, dizgeli (programlandırılmış) öğretim ve değişik ve uygun teknikler kullanılabilir. Böyle olmakla birlikte, tüm davranışlar için tek bir öğrenme-öğretme stratejisi, kuramı, yöntemi ve tekniği yoktur. Her eğitim durumunda mutlaka ipucu, düzeltme, pekiştiren, dönüt bulunmalı; öğrenci katılmalı; öğrenci katılmalı; öğrenci katılmalı (Sönmez, 2010: 433).

Geleneksel olarak öğretmen denildiğinde sınıfın önünde durarak olayları kontrol eden, bilgi aktaran, soru soran, değerlendiren, kaynaklık eden, gösteren, ceza ve ödöl veren, kısaca; sınıfta en baskın, en aktif olan ve öğrenme öğretme sürecinin tüm sorumluluğunu üzerinde taşıyan kişi akla gelmektedir (Ün Açıkgöz, 2002: 34). Öğretmen merkezli sınıflardan öğrencinin etkin olduğu sınıflara doğru yaşanan değişimlerle birlikte öğretmenin öğrenme-öğretme süreçlerindeki rolünde de önemli değişiklikler olmuştur. Öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması öğretmenin sorumluluğunun ortadan kalktığı anlamına gelmemelidir. Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğretmenin rolünün geleneksel sınıflardaki rolünden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere rehberlik etmek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklamalar yapmak, fikir vermek, yön göstermek ve onların gelişimlerini gözlemektir. Örneğin, öğretmen hangi öğretimsel işin yapılacağı ya da hangi kaynağa bakılacağı konusunda düşüncesi olmayan öğrenciye çeşitli işler ya da kaynaklar önerebilir. Öğrencinin gelişmesinde sorunlarla karşılaşıldığında önlem almakta öğretmenin sorumluluğundadır. Burada söz konusu olan öğretmenin öğrenciye kendi kararlarını empoze etmemesi, onun öğrenmesi ile ilgili kararları onun yerine almamasıdır (Ün Açıkgöz, 2002: 34; MEB, 2005: 103-104).

Öğretmen bilgi aktarıcı, karar verici olmak yerine öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayarak, öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Çeşitli çalışmalar, sınıf ortamında öğrencileri etkin kılmak ve sınıfta katılım düzeyini arttırmak için yararlı olabilecek etkinlikler sunmaktadır. Bu çalışmalardan, Rosenshine ve Stevens (1986) ve Copple, Siegel ve Sanders (1984) için öğrenme sürecinde öğrencinin katılım düzeyini arttırmak amacıyla geliştirdikleri

öneriler şöyle özetlenebilir. Öğrencilerin kendi kişisel ve akademik ihtiyaçlarına öğretmenin iznini almak zorunda kalmaksızın ulaşmaları sağlanmalıdır.

- Yeterli esnekliği olan bir kurallar sistemi olmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını gözlemek ve öğrenci gelişimi konusunda bir farkındalık geliştirmek için düzenli olarak programlanmış aralıklarla sınıfta dolaşmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin işi gevşek tutma davranışları yayılmadan ve diğer öğrencileri de etkilemeden bunu önleyecek bir sınıf profili kullanmalıdır.
- Öğretmenler zamanlama hatalarından kaçınmalıdırlar.
- Öğrenciler, bağımsız olarak çalışırken, öğretmenler ödevlerin ilgi çekici ve öğretmenin talimatları olmaksızın her öğrenci tarafından tamamlanabilecek kadar anlaşılabilir olduğundan emin olmalıdırlar.
- Öğretmenler günlük programı yazarak öğretim için sınıfı organize etme ve talimatlar verme gibi etkinlikleri azaltmalıdırlar. Bu durum öğrencilerin kendilerinden hangi etkinliklerin bekleneceğini ve hangi sıra dahilinde çalışacaklarını bilmelerini sağlayacaktır.
- Öğretmenler, grup çalışması, etkinlik kitapları, kişisel ödevler ve öğrencilerin mevcut öğrenme düzeylerinin üstünde veya kısmen üstünde projelerin kullanımını arttırmalıdırlar.
- Öğretmenler öğrencilerin beklentileriyle ilgili sınıf etkinlikleri seçmelidirler (Akt. MEB, 2005: 104).

Borich (1999) ise, bunlarla birlikte öğrencilerin öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılımı için gerekli olan eylemleri şöyle sıralamaktadır:

- Yargılayıcı bir ortam oluşturmada geri bildirim için fırsatlar sunmak,
- Öğrenme sürecinde ilgiyi sürdürmek ve dikkati arttırmak için bireyselleştirilmiş ve öz yönlendirmeli etkinlikler kullanmak,
- Anlamlı sözel övgüler kullanmak,
- Gelişmeyi sağlamak için gerekli yönetimi sağlamak (Akt. MEB, 2005: 104).

Sosyal bilgiler dersinde, bilgi öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmalıdır. Karar verici olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde bilginin, bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesi sağlanmalıdır. Öğrenciler, görsel ve yazılı basının eleştirel bir okuyucusu olmaya teşvik edilmeli, öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerisi geliştirilmeye

çalışılmalıdır. Yeni sosyal bilgiler programı becerilere vurgu yapmaktadır. Öğretmen tarafından sözü edilen becerilerin edinilmesine dikkat edilmelidir. Bunun için birtakım etkinlikler önerilmiştir. Öğretmen, aynı beceriyi daha kısa sürede ve daha kalıcı edindirmek için kendi hazırladığı etkinlikleri de uygulayabilir. Sosyal bilgiler programının uygulanması aşamasında gerekli bilgi, beceri ve kavramları kazandırmada yararlanılabilecek ve etkinliklere temel oluşturabilecek bazı uygulamalar şunlar olabilir (MEB, 2005: 105):

Slogan bulma, gerçek yaşama uygulama, geri plandaki düşünceleri bulma, sonuç çıkarma, örnek olay analizi (çözümlemesi), net olmayan açıklamalar, reklam hazırlama, kendini öğretmenin yerine koyma, resimleme, şiir/öykü yazma, resim hakkında konuşma/yazma, yanlışları ve nedenlerini bulma, görsel imge oluşturma, önem sırasına koyma, başlık bulma, soru çıkarma, sınıflama, örnek verme, kendini değerlendirme, yordama yapma, bulmaca, dramatizasyon, ders günlüğü tutma, yansıtma, özetleme, gözünde canlandırma, tavsiyede bulunma, yeniden yazma, düşünceleri paylaşma, karşılaştırma, poster/afiş hazırlama, mektup yazma, problem çözme, görüşme yapma, gazete çıkarma, gerçek yaşamla bağ kurma, proje, soruyu ya da problemi bulma, nedenlerini bulma, deney, alan gezileri, kavram haritası oluşturma, öğrendiklerini listeleme, analogi ya da metafor kullanma, şarkı yapma, duydunuz mu?, pandomim (sessiz oyun), çalışma yaprağı, konuşma, yüksek sesle düşünme, yazma, değerlendirme, kanıtlama, birine öğretme, yardım isteme, açıklama yapma, okuma, sınav ya da ödevleri okuma, günlük yaşamla ilişkilendirme, benzetim (simulation), empati kurma, gözlem, görüş tarama, not alma, inandırma, soru yanıtlama, doğru çözümle/yanıtla karşılaştırma, neyi öğrenmek istediğini belirleme, işleme, espri yapma, tersini yapma, formülleştirme, öykü tamamlama, haber toplama, basın toplantısı, sessiz gösterim, konunun ana hatlarının çıkarılması, önceki düşünceleriyle karşılaştırma, önceden bildikleriyle bağ kurma, dosya oluşturma, neden-sonuç ilişkilerini bulma, yıllık hazırlama, koleksiyon yapma, öğretim malzemesi hazırlama, diyalog oluşturma, doğal yansıtma, venn şeması hazırlama, çelişki inceleme, hipotez oluşturma, hipotezi sınama, tersinden düşünme, anahtar düşünceleri bulma, acemileri ustalarla karşılaştırma, iyi modellerin nasıl öğrendiğini inceleme, eksiklerin nasıl tamamlanacağını tartışma, başka neyi bilmek istediğini saptama, hiç söylenmemiş bir şeyi söyleme, öğrenme eksiklik ve güçlüklerini saptama, çalışma alışkanlıklarını gözden geçirme, öğrenmeye hazırlanma, bilişüstü stratejileri kullanma, dingin uyanıklık oluşturma, dersi tempolu işleme, mizah kullanma, anlaşma imzalama, zaman kazanma, duygularının farkına varma, net bir dönüt

vermeme gibi uygulamalar çevresinde çeşitli öğretim etkinlikleri yapılandırılabilir (Ün Açıkgöz, 2002: 86-113).

Öğretme-öğrenme sürecinde yaygın olarak kullanılan öğretim modelleri ve öğretim stratejileri şu şekilde sıralanabilir

1. Öğretim Modelleri

a) Grupla Öğretim Modelleri

- Okulda Öğrenme Modeli
- Aktif Öğretim Modeli
- İşbirlikçi Öğrenme Modeli
- Tam Öğrenme Modeli
- Etkili Öğretim Modeli
- Deneyimsel Öğretim Modeli
- Yapılandırmacı Öğrenme Modeli

b) Bireysel Öğretim Modelleri

- Programlı Öğretim Modeli
- Bilgisayar Destekli Öğretim Modeli
- Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli

2. Öğretim Stratejileri

- Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi
- Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi
- Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi
- Sorgulayarak Öğretim Stratejisi (Karaca, 2006: 67-81).

Öğretme-öğrenme sürecinde yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemleri şu şekilde sıralanabilir:

- Anlatım Yöntemi
- Grup Tartışması Yöntemi
- Örnek Olay Yöntemi
- Gösterip Yaptırma Yöntemi
- Problem Çözme Yöntemi
- Bireysel Çalışma Yöntemi (Karaca, 2006: 91-102).

Öğretim sürecinde yaygın olarak kullanılan öğretim teknikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Grupla Öğretim Teknikleri

- Büyük Grup Tartışması
- Küçük Grup Tartışması
- Münazara
- Panel
- Zıt panel
- Forum
- Sempozyum
- Konferans
- Seminer
- Altı Şapkalı Düşünme Tekniği
- Soru-Cevap Tekniği
- Beyin Fırtınası
- Drama
- Rol Yapma
- Benzetim (Simülasyon)
- Workshop Tekniği
- Eğitsel Oyunlar
- Mikro Öğretim

2. Bireysel Öğretim Teknikleri

- Bilgisayar Destekli Öğretim
- Tutor Destekli Öğretim

3. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri

- Gezi
- Gözlem
- Sergi
- Görüşme
- Proje
- Ev Ödevi

4. Diğer Öğretim Teknikleri

- Ekiple Öğretim Tekniği
- Deney
- Yansıtma Tekniği (Karaca, 2006: 102-128).

Öğrencinin öğrenmesi gereken konuya yönelik hazırbulunuşluk durumunu dikkate alarak; sınıf ortamında birtakım öğretim yöntem ve tekniklerini, basılı ve görsel-işitsel araçları, pekiştireçleri, dönüt ve düzeltmeleri kullanarak öğretme sürecine katkıda bulunan ve en iyi öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan kişi konumunda olan (S. Güven, 2004: 4) öğretmen, öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biridir. Öğretmenin mezun olduğu okul, mesleki kıdemi, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel hazırbulunuşluk düzeyi, maaşı, fiziksel görünüşü gibi özellikleriyle öğrenci başarısı ve erişimi arasındaki ilişki pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Öğretmenin sınıf içindeki davranışları öğrenme-öğretme ortamında başarı ve erişimi etkileyen bir değişkendir. Bir öğretmenden öğrenme-öğretme ortamında pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme kullanması, öğrenci katılmasını sağlaması, geç ve güç öğrenenlere yardım etmesi, cezaya başvurmaması, her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme sonuçlarına göre her bir öğrencinin varsa eksiklerini tamamlaması, yanlışlarını düzeltmesi, alanından yeterli bilgi ve becerilerle donanmış olması, hoşgörülü, sevecen, anlayışlı olması, fakat öğrenme-öğretme ilkelerinden taviz vermemesi gibi davranışlar beklenir (Sönmez, 2010: 148).

Öğretmenler ve öğretmen adaylarının öğrencilerin sosyal bilgiler alanını kavramaları için, öğrencilerde sosyal bilgiler alanı ile ilgili olarak var olan anlayış ve düşüncelerin üzerine, yeni bilgileri nasıl etkili bir şekilde koyabileceklerine ilişkin somut yöntemsel ipuçlarını öğrenmeleri gerekir. Bu, öğrencilerin öğrenmesini daha ileriye götürmek demektir. Öğretmen yalnızca formal değerlendirme yöntemleriyle değil informal değerlendirme yöntemleriyle de öğrencilerin düzeyini belirleyebilmelidir. Açık ya da kapalı sorular, yazılı ya da sözlü soruları iyi formüle edebilmeli, hedeflere (kazanımlara) ulaşacak süreçleri öğrenciler için zenginleştirmeli ve öğrencilerin katılmalarını sağlamalıdır. Bu, öğrencilerin var olan bilgileri ile yeni öğrenecekleri bilgiler arasında ilişki kurmaları demektir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının araştırma süreçlerini öğrenmiş olmaları onların, öğrencileri proje vb. çalışmalara yönlendirmeleri için yararlı olacaktır. Böylece, öğrenciler projelerle diğer alanlarla ilişki kurmayı da başarabilirler. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler alanına özgü kullanımı olan kavramları bilmeleri ve bunun kendilerine özgü sözlüğünü çıkarabilmelidirler. Böylece, günlük yaşamla sosyal bilgiler alanında kullanılan kavramları bağdaştırma olanağı ortaya çıkabilir. Bunların yanısıra öğretmenlerin bilgi teknolojilerini

etkili kullanabilmeleri ve derslerine adapte edebilmeleri gereklidir. Sosyal bilgiler alanının zenginliği ve gelişen teknoloji göz önünde bulundurulduğunda bu gereklilik kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (İ. Güven, 2005).

MEB ÖYEGM tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin ikinci yeterlik alanı olan “Öğrenme-Öğretme Süreci” Türk tarihi ve kültürünü oluşturan temel öğelerini, insan, yer ve çevre etkileşimini, ekonomik faaliyetler ve toplum üzerindeki etkisini, vatandaşlık bilincini, temel hak ve sorumluluklar ilişkisini, Atatürk İlke ve İnkılâpları ile bireysel farklılıkları dikkate alan uygulamaları kapsamaktadır. Bu yeterlik alanı şu alt yeterlikler ve performans göstergelerinden oluşmaktadır:

Yeterlik:

1- Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öğe ve süreçler ile kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi bilincini kazandırabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öğeleri, yakın çevresinden ve günlük yaşantısından örnekler vererek öğrencilerin kavramalarını sağlar.
- Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öğelerin değişim ve sürekliliğini fark etmelerini sağlar.
- Kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kazanmalarını sağlar.

A2 Düzeyi

- Öğrencilerin Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öğeler ile ilgili broşür, afiş, dergi gibi çalışmalar yapmalarını sağlar.
- Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öğelerin değişim ve sürekliliğini gösteren çeşitli etkinlik örnekleri hazırlar.
- Öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlayan çeşitli etkinlikler hazırlar.

A3 Düzeyi

- Tarihi ve kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi bilincini kazandırmaya yönelik resmi kurum ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yaparak öğrencilerin projeler hazırlamalarına rehberlik eder.

- Tarihi ve kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi bilincini kazandırmaya yönelik etkinlikler yaparak, çevresine ve meslektaşlarına rehberlik eder.

Yeterlik:

2- Öğrencilerin, insan, yer ve çevre etkileşimini algılamalarını sağlayabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Öğrencilerin mevcut kaynaklar yardımıyla yakın çevresinden başlayarak uzak çevresini tanımlarını sağlar.

- Öğrencilerin mekânı algılama becerisi kazanmalarını sağlar.

A2 Düzeyi

- İnsan, yer ve çevre etkileşimini fark etmelerine yönelik öğrencilerin çeşitli etkinlikler yapmalarını sağlar.

- Örnek olaylardan yola çıkarak öğrencilerin, insan, yer ve çevre etkileşiminde karşılaşılan sorunları fark etmelerini sağlar.

- Öğrencilerin mekânı algılama becerisi kazandırmaya yönelik farklı etkinlikler düzenler.

A3 Düzeyi

- Öğrencilerin, insan, yer ve çevre etkileşiminde karşılaşılan sorunlara yönelik kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak çözüm önerileri üretmelerini ve geleceğe dönük fikirler ortaya koymalarını sağlar.

- Öğrencilerin mekânı algılama becerisini geliştirmeye yönelik meslektaşlarıyla işbirliği yapar.

Yeterlik:

3- Ekonomik faaliyetler ve gelişmelerin toplumlar üzerindeki etkisini kavrayabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Ekonominin yapısını, özelliklerini ve ekonomiyi etkileyen faktörleri tanımalarını sağlar.
- Öğrencilerin çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemi ile mesleklerin gerekliliğini ve meslekleri tanımalarını sağlar.

A2 Düzeyi

- Öğrencilerin girişimcilik becerisini geliştirecek etkinlikler düzenlemelerini sağlar.
- Öğrencilerin ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, bilgi, beceri ve kişilik özelliklerini belirlemelerini sağlar.

A3 Düzeyi

- Günümüz ekonomisinin şekillenmesinde ve gelişmesinde, geçmişte meydana gelen olayların etkili olduğu, gelecekte de ekonomiyi etkileyecek olayların neler olabileceği hakkında değerlendirmelerde bulunur.
- Öğrencinin mesleklerden hangisini tercih edeceği konusunda karar verme becerisini kazanarak geçici bir tercihte bulunmasını sağlar.

Yeterlik:

4- Demokratik yönetim anlayışını, insanların doğuştan ve toplum içinde kazandığı haklar ile kişilere, topluma, insanlığa karşı sorumlulukları olduğu bilincini kazandırabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Temel hak ve sorumluluklarını bilmelerini sağlar.
- Demokrasinin temel ilkelerini ve demokratik yönetim anlayışını kavramalarını sağlar.
- Öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde demokratik ve hoşgörülü olmaya özen gösterir.
- Sosyal kulüpler ve okul meclisleri aracılığıyla sosyal katılım becerisini kazanmalarını sağlar.
- Öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmalarını sağlar.

A2 Düzeyi

- Öğrencilerin temel hak ve sorumluluk ilişkisini kavramaya yönelik edindikleri, bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirmelerini sağlar.

- Öğrencilerin bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunmalarını sağlar.
- Demokrasinin temel ilkelerini ve demokratik yönetim anlayışını kavratmaya yönelik etkinlikleri öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirir.
- Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenler.

A3 Düzeyi

- Temel hak ve sorumlulukların tanıtımı amacıyla projeler hazırlayarak ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapar.
- Demokrasiyi tanıtan ve benimseten projeler hazırlanmasında meslektaşlarına rehberlik eder.
- Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik velilerle, meslektaşlarıyla, ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapar.

Yeterlik:

5- Atatürk ilke ve inkılâplarının dayandığı temel esaslar ile Türk inkılâbının tarihi anlamını, toplumun siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik alanda gelişimine etkilerini ve önemini kavratılabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Atatürk ilkelerinin dayandığı temel esaslardan örnekler sunarak kavramalarını sağlar.
- Türk inkılâbının tarihi anlamını, toplumun siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik alanda gelişimine etkilerini örnekler sunarak öğrencilerin kavramalarını sağlar.

A2 Düzeyi

- Atatürk ilkelerinin dayandığı temel esaslarla ilgili çeşitli etkinliklere öğrenci katılımını sağlar.
- Türk inkılâbının tarihi anlamını, toplumun siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik alanda gelişimine etkilerini içeren çeşitli etkinliklere öğrenci katılımını sağlar.

A3 Düzeyi

- Atatürk ilkelerinin dayandığı temel esasları ortaya koymaya yönelik projeler hazırlayarak meslektaşlarına ve topluma rehberlik eder.

- Atatürk ilke ve inkılâplarının özümsemesi, benimsenmesi ve korunması konusunda duyarlılığı artırmaya yönelik velilerle, meslektaşlarıyla, ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapar.

Yeterlik:

6- Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel öğrenme alanındaki düzeyini, hızını ve türünü belirlemek için ailelerle, özel eğitim öğretmeni ve ilgili uzmanlarla iş birliği yapar.
- Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sosyal gelişimlerini sağlamaya yönelik planlama yapar.

A2 Düzeyi

- Öğretim sürecindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlar.
- Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş, zengin öğretim ortamları oluşturur.
- Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretim sürecindeki sosyal ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına alır.

A3 Düzeyi

- Öğretim araçlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, etkinliklerini ve eğitim ortamını özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlamadaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.
- Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda ailelerle, özel eğitim öğretmeniyle ve ilgili uzmanlarla sürekli iş birliği yaparak yeni öğrenme hedefleri belirler (ÖYEGM, 2008: 176-178).

2.3.1.3. İzleme ve Değerlendirme

Eğitim, “bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir.” (Demirel, 2011: 6). Tanımdan anlaşılacağı üzere, eğitim bir davranış değiştirme sürecidir ve bireyin davranışlarındaki istenilen ve kalıcı değişimler ancak, bireylerin kendi yaşantıları yoluyla sağlanabilir (Karasar, 2012: 50). Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir ögesidir. Programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme sayesinde belirlenir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli takip edilmesi her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme olanağı sağlar (MEB, 2005: 109). Ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretim sürecinde etkinliklerin daha verimli hale getirilmesi amacıyla yapılır. Temel amaç, iyileştirme değildir. Bu nedenle öğrencilerin hangi seviyede olduğunun bilinmesi gerekir. Ölçme ve değerlendirmeden verimli sonuçlar alınabilmesi için öğretmenlerin ölçme değerlendirme teknikleri ve uygulamaları konusunda yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Bilge, 2004: 250).

Okullar, önceden saptanan belli özellikleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan öğretim kurumlarıdır. Öğrenci davranışlarında istenilen değişiklikleri oluşturmak ya da ona yeni davranışlar kazandırmak amaçlanır. Öğrenciler, okulda, önceden belirlenmiş özellikleri kazandırıcı nitelikteki, seçilmiş ve kendi aralarında örgütlenmiş öğretim durumlarına tabi tutulur ve söz konusu özellikleri kazanıp kazanmadıklarını tespit etmek amacıyla sık sık yoklanır. Bu durum, (a) öğrencilere kazandırılacak özellikleri, (b) öğrencilerin bu özellikleri kazanmalarına hizmet edecek öğretim durumlarını ve (c) bu özelliklerin kazanılıp kazanılmadığını anlama olanağı verecek ölçme durumlarıyla, değerlendirme ilkelerini içeren bir öğretim programını gerektirir. Bu özelliğiyle okullar, belli öğretim programlarının uygulandığı ya da uygulamaya konulduğu yerlerdir. Öğretmenlerin okullardaki temel işlevinin ne olduğu ya da ne olması gerektiği de, bu açıklamalardan kolayca çıkarılabilir. Öğrenci ile sürekli etkileşim halinde olan öğretmen, öğrencide, konunun, onunla bağlantılı olarak dersin ve Millî Eğitimin amaçları yönünde davranış değiştirmekle sorumludur. Yani öğretmenin, okulda ya da sınıfta öğrenmeyi kolaylaştırıcı ortamı ve koşulları sağlaması, öğrencinin etkileşeceği çevreyi düzenlemesi gerekmektedir. Bu işlevleri yerine getirebilmek için öğretmen; (1) öğrencilere kazandırmak istediği özellikleri (davranışları ya da davranış örüntülerini) saptayıp belirginleştirmek, (2) öğrencileri, kendilerine bu davranışları kazandıracak öğretim ya da öğrenme etkinlikleri içine sokmak, (3) ilgili davranışların

öğrencilerce kazanılıp kazanılmadığını anlamak için değerlendirme yapmak ve (4) elde ettiği değerlendirme verileri ışığında, gerekiyorsa, ilk üç maddede belirtilen işler ya da işlemlerde değişiklikler, düzeltmeler yapmak zorundadır (Tekin, 2003: 7).

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere birçok bilgi, beceri, değer ve kavram kazandırılmaya çalışılır. Bunlar öğrencilere bir süreç dahilinde planlı bir eğitimle kazandırılır. Bireyde meydana gelecek davranış değişikliklerini anlamak, ne kadarının gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamak gibi nedenlerden dolayı birtakım ölçme ve değerlendirme işlemleri yapmak gerekir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 218). Ölçme, “temelde bir betimleme, değişkenin çeşitli değerlerine, belli kurallara göre, simgeler verme işlemidir.” (Karasar, 2012: 136). Gözlenen bir olayı bir sınıflandırma ya da bir değer verme ile sonuçlanan işlem şeklinde ya da gözlenen olaylara sayısal değer verme ya da olayları belirli kurallara göre sayısallaştırma işlemi olarak da tanımlanabilen ölçme (Büyüköztürk, Çokluk, ve Köklü, 2011: 7), insanların günlük hayatında önemli bir yer tutar. Birçok şeyin miktarı ya da sayısal büyüklüğü hakkında fikir sahibi olmak için ölçmeye, ölçme araçlarına ve onun standart birimlerine başvururuz, ölçmeyi en genel haliyle, “geçerli görgül yollarla test edilebilecek kurallar çerçevesinde nesnelere belli özelliklere sahip oluş derecelerine göre sayılar veya semboller vermektir” şeklinde tanımlayabiliriz. Ölçmenin türü, ölçülen özelliğe ve ölçülen özelliğin gözlenme şekline bağlıdır. Sonuçlar elde edilirken yapılan bir gözlemin ne şekilde yapıldığı ve ölçme sonuçlarının elde edilme şekli, ölçme türlerinin tanımlanmasına yardımcı olur. Bu açıdan bakıldığında doğrudan, dolaylı ve türetilmiş ölçme olmak üzere üç tür ölçmeden söz edilebilir (Kan, 2009a: 18).

Doğrudan ölçme, ölçülecek değişkenin dolaysız bir şekilde gözlenmesi yoluyla yapılan ölçmedir. Bu tür ölçmelerde, dolaysız bir şekilde gözlem yapılabildiği için ölçülen değişken somuttur. Örneğin bir sınıftaki öğrencilerin sayılarının belirlenmesi, sınıftaki sıra sayısının belirlenmesi ya da öğrencilerin boy sırasına sokulması işlemleri doğrudan ölçmeye örnek verilebilir (Tan ve Erdoğan, 2004: 142). Bu tür ölçmelerin ortak noktası, ölçmeye konu olan değişkenlerin değerlerinin, araya bir başka değişken sokulmadan doğrudan doğruya gözlenerek gözlem sonuçlarının bir sembol ya da sayıyla belirtilmesidir (Kan, 2009a: 4).

Dolaylı ölçme, ölçülecek değişkenin dolaysız bir şekilde gözlenemediğinde başvuru olan ölçme yöntemidir. Dolaylı ölçme, bir değişkenin (o değişkenin bir göstergesi olduğu düşünülen) başka bir değişken yardımıyla ya da tanımlanan bir bağıntı yardımıyla ölçülmesidir. Başka bir deyişle, ölçülen değişkenin dolaylı şekilde gözlenmesiyle yapılan ölçmelerdir (Tan ve Erdoğan, 2004: 142). Dolaylı ölçmede, ölçülmek istenen değişken veya

özellik bir başka değişken veya özellik yardımıyla gözlenmeye çalışılır. Bireylerin testlerdeki maddelere verdiği yanıtlar onların yeteneği ve başarısının bir göstergesi kabul edilir ve bu yanıtlar gözlenerek bireylerin doğrudan doğruya gözlenemeyen yetenek ve başarı düzeyleri saptanmaya çalışılır (Kan, 2009a: 4).

Türetilmiş ölçme, ölçmek istediğimiz değişken üzerinde bir ölçme işlemi yapmadan, bu değişkenle (üzerinde ölçme işleminin yapıp ölçümlerin elde edildiği) diğer değişkenler arasındaki bir bağıntıdan yararlanarak elde edilen ölçümlerdir (Tan ve Erdoğan, 2004: 142). Türetilmiş ölçme, gerek sosyal bilimlerde, gerekse fen bilimlerinde bazı değişkenler iki veya daha fazla değişken ve bu değişkenler arasındaki ilişkiye dayanan bağıntılar yardımıyla tanımlanır. Tanımları gereği bu tür değişkenlerin ölçümleri, değişkenin tanımında yer alan diğer değişkenler ve bu değişkenler arasındaki bağıntıyı ifade eden aritmetik işlemler sonucunda elde edilir. Bu tür ölçmeye hız, yoğunluk, coğrafyada nüfus yoğunluğunun ölçülmesi örnek olarak gösterilebilir (Kan, 2009a: 4-5).

Eğitimde gözlenmeye ya da ölçülmeye çalışılan değişkenler genellikle; başarı, ilgi, motivasyon yetenek vb. gibi psikolojik değişkenlerdir. Bu değişkenlerin birçoğunun fiziksel nitelikleri bilinmez ve bu nedenle fiziksel boyutları tanımlanamaz. Bu değişkenleri ölçmek ve tanımlamak için çeşitli ölçme yöntem ve tekniklerinden yararlanılır. Eğitim, girdi, süreç, çıktı ve kontrol öğelerinden oluşan bir süreç olarak da tanımlanabilir. Bu süreç sonucunda istendik davranışların ortaya çıkıp çıkmadığını veya ne derece gerçekleştirildiğini saptama, öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarma, eğitim programlarının, yöntem ve tekniklerinin etkililiğini belirleme, öğrencileri yönlendirme ve benzeri amaçlara dönük yapılan değerlendirmelerin hepsi geçerli ve güvenilir ölçme sonuçlarına dayanır (Kan, 2009a: 2).

Eğitimde ölçme konusu olan özelliklerden pek azı doğrudan gözlenebilir niteliktedir. Örneğin, elle yapılan işlemler dışında, güzel ve hatasız okuyabilme, iyi konuşabilme gibi bazı özellikler doğrudan gözlenebilir. Bunlarda, ölçme konusu olan davranış ile gözlenen davranış aynıdır, özdeştir. Ancak eğitim ortamında genellikle ölçmeye konu olan davranış değil de, onunla ilgili olduğu düşünülen davranışlar gözlenip gözlem sonucu asıl ölçme konusu olan davranışa atfedilir. Örneğin, öğretmenlerin sınıfta, öğrencilerine, belirli durumlarda belirli bir şekilde davranmaları istenilir. Bir öğretmen adayının böyle durumlarda nasıl davrandığını gözlemleyebilmek için, onu gerçek yaşam durumuna sokmak olanaksız ya da masraflı olabilir. Bu nedenle ileride öğretmen olacak bir öğrenciye “sınıfta şöyle bir durumla karşılaştığında nasıl davranırsın?” gibi sorular sorularak sözel olarak tepkisi alınır. Öğrencinin cevabı, böyle bir durumda nasıl davranacağını bir işareti kabul edilir (Tekin, 2003: 32).

Genellikle ölçme ve değerlendirme kavramları birbiriyle karıştırılmaktadır. Bunun nedeni ölçme ve değerlendirmenin birlikte yapılmasından kaynaklanabilir. Ölçme ve değerlendirme kavramları arasındaki farklılıklar şu şekilde sıralanabilir:

- Ölçme, özelliğin (değişkenin) miktarını gösterirken, değerlendirme ise bu miktarın yeterli ya da amaca uygun olup olmadığını belirtmektedir.
- Değerlendirme, ölçmeyi de kapsamına alan geniş bir kavramdır.
- Ölçme değerlendirmeden önce gelen bir işlemdir. Yani değerlendirme yapılabilmesi için önce ölçmenin yapılmış olması gerekir. Ölçmeden sonra değerlendirmeye gidilir.
- Ölçme, daha çok gözleme, değerlendirme ise yorum, karşılaştırma ve yargıya dayanmaktadır.
- Ölçme daha objektif, değerlendirme ise daha çok kişisel düşüncelere dayanmaktadır (Köksalan, 2004: 180-181; Küçükahmet, 2008: 223).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir ölçüt ile karşılaştırılması sonucu verilen karar, hüküm ve yargılar (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 219) veya ölçümlerin ölçüt ya da ölçütlerle kıyaslanarak bir karara varma işi olarak tanımlanabilir. Öğretimde değerlendirme; öğrenci başarısı hakkında bir yargıda bulunmaktır (Tan ve Erdoğan, 2004: 138). Ölçüt, öğrencilerin kendilerinden beklenen bütün davranışları yapmaları ya da göstermeleri durumunda alacakları puandır (M. Öztürk, 2004: 61). Örnek olarak geçme puanının 60 olması bir ölçüttür. Bu ölçüte göre, 50 puan alan bir öğrencinin “başarısız”; 70 puan alan öğrencinin “başarılı” olduğu yargısı bir değerlendirmedir.

Değerlendirme, kullanılacak ölçütün yapısına göre “Mutlak Değerlendirme” ve “Bağıl Değerlendirme” olmak üzere ikiye ayrılır. Değerlendirmede kullanılacak ölçüt, yapılan ölçme işleminden önceden tespit edilmiş ve öğrenciler birbirlerinden bağımsız olarak değerlendiriliyor ise bu tür değerlendirmelere “Mutlak Değerlendirme” denir. Şayet ölçüt, yapılan değerlendirme işleminden sonra tespit edilir ve öğrencilerin başarısı diğer öğrencilerin başarısından etkilenirse, bu tür değerlendirmelere “Bağıl Değerlendirme” denir. Bağıl değerlendirme, ölçme sonuçlarından elde edilen verilerden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre yapılır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 220). Başka bir anlatımla, mutlak değerlendirmede geçme notunun öğrencinin kazanması gereken davranışları kazanma düzeyini yansıttığı var sayılırken, bağıl değerlendirmede, öğrencinin başarısı mutlak olarak değil, belli bir grup içerisindeki öğrenci konumuna göre değerlendirilmektedir (Tan ve Erdoğan, 2004: 292-293).

Eğitimde yapılan değerlendirmeler belirli amaçlarla yapılır. Bunlar genelde ya öğrenimin ya da öğretimin değerlendirilmesi şeklindedir. Eğitim süreci içerisinde öğrencilerin beklenen özellikleri kazanıp kazanamadığı ya da bu özelliklerin kazandırılıp kazandırılmadığı değerlendirmenin konusunu oluşturur. Bazen, öğrencilerin eğitim süreci başında değerlendirilmesi ve yeteneklerinin, önkoşul öğrenmelerinin tespit edilerek gruplandırılması, seçilmesi gibi amaçlarla, bazen ise eğitim sürecinin belli bir zamanında beklenen sonuçlara öğrencilerin ulaşip ulaşamadıklarını belirlemek amacıyla değerlendirme yapılır (Atılğan, 2009a: 351-352). Sosyal bilgiler dersinde, kullanılan değerlendirme teknikleri öğrencinin geçmişi, kendisi ve çevresi hakkındaki bilgisini, tarihsel ve coğrafi becerileri kullanma yeteneğini ve yaklaşımını geliştirmedeki ilerlemelerini ölçmeyi amaçlamalıdır (MEB, 2005: 110).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında iyi bir değerlendirme sisteminin sağladığı yararlar şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.

- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder (MEB, 2005: 109).

Eğitim programının değerlendirme boyutu ile hedeflere ne derece ulaşılmış olduğunu tespit etmek amacıyla, belirli bir ölçüt ile gerçekleştirilen hedefleri karşılaştırarak programın niteliği hakkında karar vermek mümkün olur. Eğitim programının her ünitesi sonunda yapılan değerlendirme, gerek öğretim sürecini tamamlayan öğrenci hakkında gerekse öğretim süreci hakkında geri bildirim sağlar (S. Güven, 2004: 12). Programın hedeflerine ne derece ulaştığını belirlemek ve öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine göre ayarlayabilmek için ihtiyaç duyulan değerlendirme, yapılış amaçlarına göre genel olarak üç tür değerlendirmeden söz edilebilir. Bunlar: tanıma-yerleştirmeye yönelik, biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik ve değer biçmeye yönelik olarak yapılan değerlendirmelerdir (Tekin, 2003: 24).

Ölçme işleminin ilk aşaması, ölçülecek niteliklerin tanımlanması, ikinci aşaması, niceliklerin belirlenmesi ve son aşaması ise, nitelikle nicelik arasındaki eşlemenin nasıl yapılacağını belirlenmesidir. Değerlendirme yapılabilmesi için hem bazı ölçümlere hem de ölçüt veya ölçütlere ihtiyaç vardır. Değerlendirme ölçüm ya da ölçüt kavramlarını içerdiğinden doğruluğu, hem ölçme işleminin hatasızlığına hem de ölçütün uygunluğuna bağlıdır. Ölçme ve değerlendirme eğitim programları için önemli bir unsurdur. Ölçme ve değerlendirme birçok eğitsel kararın alınmasına katkı sağlar. Uygulanan bir programın yetersiz ve eksik taraflarının tespit edilmesinde, öğretimin iyileştirilmesinde ve program geliştirme sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri önemli bir bilgi kaynağı ve yönlendirici konumundadır (Tan ve Erdoğan, 2004: 138-139). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması hedeflenen kazanımların ne derece kazandırıldığını veya öğrencilerin bu kazanımlara hangi düzeyde sahip olduklarını tespit etmek için yapılan işlemlerin hepsi sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme olarak ifade edilebilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 219).

Ölçme ve değerlendirmenin gerekliliği ve eğitimdeki işlevleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenci davranışının nasıl değiştirileceği ve geliştirme derecesi hakkında bilgi verir.
- Çalışkan öğrencilerin motivasyonunu yükseltir.
- Öğrencilere ilişkin karar vermede bir dayanak sağlar.
- Öğretmenin öğretiminin kapasitesi hakkında bilgi verir.
- Başta yöneticiler olmak üzere herkes için bilgi sağlar.
- Öğrenme etkinliklerine rehberlik yapar.

- Gelecekteki eğitim-öğretim planlamalarına yardım eder.
- Meslek seçimi için bir rehber olur.
- Kişisel gelişmenin seviyesi hakkında bilgi verir (Semerci, 2004: 232).

Öğrenci başarısının değerlendirebilmek için öğretmenlerin asıl görevi; öğrencilere sınavlar yapıp, o dersteki başarılarını yansıtan ölçümleri elde etmektir. Öğrenci başarılarını yansıtan güvenilir ve geçerli ölçümlere ulaşmak için öğretmen öncelikle sınavla, nelerin ölçülmesi gerektiğini bilmelidir. Bu aynı zamanda ölçme işleminin ilk aşaması olan niteliklerin tanımlanmasını oluşturur. Sonraki aşamada, öğretmenler bazı ölçme araç ve metotlarını nasıl etkin bir şekilde kullanabileceklerini bilmelidirler. Ancak bu sayede, öğrencilerin başarıları hakkında daha güvenilir ve geçerli ölçümler elde edilebilir. Zaten; sınav yapmanın temel amacı da öğrenci başarısı hakkında güvenilir ve geçerli bilgiler toplamaktır (Tan ve Erdoğan, 2004: 238).

Güvenirlilik, herhangi bir ölçme aracının ölçtüğü özellikleri ne düzeyde duyarlılıkla ölçebildiği, yani ölçme sonuçlarının hatadan ne derece arınmış olduğudur (Küçükahmet, 2008: 226-227). Güvenirlilik kavramının anlamı; birbiri ardına yapılan denemelerden aynı sonucun elde edilmesidir (Kan, 2009b: 33). Güvenirlilik, geçerlik için gerekli koşul olmasına rağmen, yeterli koşul değildir. Güvenilir olan bir test, her zaman geçerli olmayabilir (Tekin, 2003: 43). Bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka herhangi bir özellik ile karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesine geçerlik denir (Küçükahmet, 2008: 228). Geçerlik ölçme aracının ölçmek istediği özelliği başka değişkenlerle karıştırmadan ölçebilme derecesidir (Kan, 2009b: 51).

Öğretim hizmeti devam ederken yapılan sınavların genel amacı, öğrenme eksiklik ve aksaklıklarını tespit etmektir. Öğretim süreci içerisinde yapılan sınavlar hem öğretmene hem de öğrencilere dönüt sağlamaktadır. Öğretim hizmeti bittikten sonraki yapılan sınavlarda ise tüm davranışların yoklanmasından ziyade öğrencinin dersle ilgili önemli davranışları kazanma seviyesi ölçülür. Bu aşamada gerçekleştirilen sınavların hem öğrenciler hem de öğretmen için dönüt sağlamanın yanında temel amacı, öğrencilerin başarı düzeylerini tespit etmektir (Tan ve Erdoğan, 2004: 238-239). Sosyal bilgiler dersinde yapılan değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin sosyal bilgiler programının tüm boyutlarında sağladığı gelişme ve başarı ölçülmeye ve kaydedilmeye çalışılır. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal bilgilerle ilgili konular, kavramlar ve becerilerle ilgili eksiklerini tespit ederken, bireysel gelişimlerini izlerken, karşılaştıkları zorlukları tanımlarken, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye teşvik ederken değerlendirme yaparlar. Böylece, değerlendirme öğrencilerin eğitiminde

yapılandırıcı ve geliştirici bir rol üstlenir. Öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimiyle ilgili elde edilen bilgiler, öğretmenler tarafından kullanılabileceği gibi öğrencinin kendini değerlendirmesinde ve kişisel hedefler belirlemesinde de yol göstericidir (MEB, 2005: 110).

Öğretmenler bazen öğrencilerin, sınavlarında veya ödevlerinde sergilediklerinden daha fazlasını bildiklerine inanırlar. Bu sorunu aşmak için öğretmenler, öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemi birlikte kullanmalıdır (MEB, 2005: 110). Öğretmenler bir tane veya daha fazla ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanarak eğitim-öğretim ortamlarında öğrenci başarılarını etkili ve hatasız şekilde ortaya çıkarmayı amaçlamalıdır. Bu ölçme ve değerlendirme yöntemleri genel olarak beş tanedir. Bunlar: yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri ve çoktan seçmeli testlerdir (İşman ve Eskicumalı, 2003: 232). Bunların yanında eğitimde pek çok ölçme aracından (portfolyo ve performans değerlendirme, proje, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri, tutum ve derecelendirme ölçekleri, gözlem formları, görüşme, öz değerlendirme, grup değerlendirmesi, akran değerlendirme, yapılandırılmış grid vb.) faydalanılabilir. Günümüzde bütün bu ölçme ve değerlendirme teknikleri aynı anda kullanılabilmektedir. Bu tür sınavlara “Karışık Sınama Durumları (Mixing Testler)” adı verilmektedir. Bu sınavlarda bütün tekniklerden belli sayılarda test maddeleri veya soru yer almaktadır (İşman ve Eskicumalı, 2003: 232).

Sosyal bilgiler dersinde hedeflenen kazanımların öğrencileri tarafından kazanılma düzeyini ölçebilmek ve sağlıklı sonuçlar elde ederek doğru kararlar verebilmek amacıyla geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçları bir arada kullanılmalıdır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 277). Bu durum her öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda olanak tanır. Öğretmenin de birkaç ölçme aracını birlikte kullanarak öğrencinin ne bildiğini ve ne yapacağını bilmesi bu konuda kendine daha fazla güven duymasını sağlayabilir. Tartışma, yazılar, performans ödevleri ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin en iyi yollarındandır. Bunlardan hiçbiri tek başına yeterli değildir. Bazı öğrenciler tartışma sırasında sessiz dururken, iş, yazmaya geldiğinde çok güzel şeyler yazabilirler. Öğretmenler; gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler, dereceli puanlama anahtarı (rubric) vb. araç ve yöntemleri kullanarak öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ve üst zihinsel becerilerinin ne kadar geliştiğini öğrenim süreci içinde değerlendirirler. Ayrıca, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu vb. sorulardan oluşan testler de kullanarak hem süreci hem de sonucu değerlendirebilirler (MEB, 2005: 110).

Günümüzde öğrencilerden sadece bilgiye sahip olması değil, bilgiye ulaşmak amacıyla araştırma yapması, bilgiyi kullanması ve yaratıcılığını ortaya çıkarması, karşılaştığı problemlere çözümler üretebilmesi, olaylara eleştirel bir gözle bakabilmesi; kısaca öğrenmeyi öğrenmesi beklenmektedir. Bu becerileri ve kazanımları ölçme ve değerlendirmede işlemlerinde yalnızca geleneksel ölçme araçları yeterli olmayacaktır. Özellikle bu üst düzey becerilerin ölçülmesinde ve öğrencilerdeki gelişimin izlenmesinde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmak gerekmektedir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 277).

Sosyal bilgiler öğretim programı da bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimsediğinden, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilmeleri için çoklu değerlendirme gereklidir. Öğrencilerin tarihsel ve coğrafi becerileri uygulama düzeyleri farklılık gösterir. Bazı çocuklar geçmişteki bir karakterin kararlarının tartışıldığı sırada sebep sonuç ilişkilerini başarılı bir şekilde kullanırken, olayları kronolojik olarak sıralayamayabilir. Yine bazı öğrenciler harita çalışmalarında, bazı öğrenciler de sözlü sunumda daha iyi olabilirler. Değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm yeteneklerinin değerlendirilebilmesine olanak sağlamalıdır. Aynı şekilde, bazı değerlendirme çeşitleri de belli konular için daha uygun olabilir. Örneğin; bir ilköğretim öğrencisinin geçmişteki insanların, olayların ve nesnelerin tartışıldığı sırada, grup çalışmalarına katılımı, sınıf içi etkinliklere katılımı, bilgi ve becerilerini paylaşması genellikle gözlemlerle belirlenebilir. Öğrencinin çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi bakış açısıyla açıklamasında projeler, posterler; değişik yerlerin benzer ve farklı özelliklerini karşılaştırmada şema çizmek, tablo yapmak daha etkili olabilir. Bu yüzden, değerlendirme öğrenme sürecinin inceliklerine uygun araçlarla gerçekleştirilmelidir. Bu amaçla, Sosyal Bilgiler Program Uygulama Kılavuzu'nda, eğitim-öğretim sürecini destekleyici nitelikte çeşitli değerlendirme araç ve yöntemlerine yer verilmiştir. Öğretmenler bunları ya da bunlardan esinlenerek ünitelerdeki kazanımlara uygun değerlendirme yöntemini geliştirerek kullanabilirler. Örneğin; derslerin işleniş sürecinde öğrencilerin yapılan etkinliklere katılma düzeylerini gözlem formlarını; grup etkinliklerine katılmalarını grup değerlendirme formlarını, üniteler sonunda öğrencilerin hangi becerilere sahip olduklarını kendilerinin anlaması için öz değerlendirme formlarını kullanarak, ya da etkinliğin sonunda birkaç açık uçlu soruyla öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri öğretmenlere yapacakları değerlendirmelerde ve alacakları kararlarda önemli ipuçları sağlayacaktır (MEB, 2005: 110-111).

Önemli olan öğretmenin ölçmek istediği özelliği en iyi ölçen ölçme aracını seçebilmesidir. Öğretmen ölçmek istediği özelliği en iyi ölçecek aracı kullanırken bu ölçme aracının sınırlılıklarını da iyi bilmelidir. Ölçme için yapacağı her uygulamanın doğru olup olmadığını bilmek öğretmenin görevidir. Yararlanacağı ölçme aracının özelliklerinin ve sınırlılıklarının bilincinde olan bir öğretmen amacı için en uygun aracı kullanarak öğrencinin gerçek ilerlemesini ortaya çıkarabilir (Küçükahmet, 2008: 242-243). Yani eğitim ortamında kullanılacak testleri hazırlayacak ve kullanacak kişilerin, hazırlayacakları test maddelerinin yapılsa ve teknik özelliklerinden kaynaklanan üstünlük ve sınırlılıkları bilmeleri, kurallarına uygun, güvenilir ve geçerli ölçme araçları hazırlayabilmeleri gerekmektedir (Atılgan, 2009b: 205). İyi hazırlanmış bir ölçme aracı ve bu ölçme aracının titizlikle uygulanmasından sonra öğretmenlerin ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler yapmaları gerekir. Ölçme sonuçları genellikle sayısal veriler şeklindedir. Sonuçların betimlenmesi, özetlenmesi, birbiriyle karşılaştırılması ve yorumlanması bu veriler üzerinde işlem yapmayı zorunlu hale getirir (Küçükahmet, 2008: 244).

Örneğin, öğretmenlerin sosyal bilgiler alanında öğretimi etkili olarak yapabilmeleri için öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmeleri gerekir. Öğretmen yetiştirme programlarının bu alanı ayrıntılarıyla öğretmen adaylarına sunması gerekir. Çünkü, öğrenciler ilköğretime çok farklı sosyo-ekonomik ve kültürel birikimle gelirler. Bu birikimler onların, değer sistemleri, öğrenme biçimleri, yaşantıları ve topluma ilişkin farklı beklentilerinden oluşur. Bunlar kısaca bireysel farklılıklardır. Bireysel farklılıklar; sosyal bilgiler alanının soyut olan çeşitli konularından dolayı öğrenciler arasında daha fazla farklılıklara yol açmaktadır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin düşünsel ve duyuşsal açıdan yeterli olup olmadıklarını ölçebilmelidirler. Sosyal bilgiler öğretmenleri çocukların sosyal bilgiler alanına ilgi gösterdiği anları kaçırmamalıdır. Bu da öğrencileri dikkatli bir şekilde gözlemlemeyi zorunlu kılmaktadır (İ. Güven, 2005).

Sonuç olarak, öğrencilerin başarısını değerlendirecek sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme ve öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme yeterliliklerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

MEB ÖYEGM tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin üçüncü yeterlik alanı olan “İzleme ve Değerlendirme” öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini izleme ve değerlendirme uygulamalarını

kapsamaktadır. Bu yeterlik alanı şu alt yeterlikler ve performans göstergelerinden oluşmaktadır:

Yeterlik:

1- Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim programındaki kazanımlara uygun olması gerektiğinin farkındadır.
- Öğrencilerin süreç sonundaki başarılarıyla ilgili karar vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapar.

A2 Düzeyi

- Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki kazanımları dikkate alarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlar.
- Öğrencilerin süreç sırasındaki gelişimlerini izlemek, süreç sonundaki durumlarını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapar.

A3 Düzeyi

- Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki bütün kazanımlara yönelik olarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlar.
- Her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla ölçme değerlendirme yapmayı amaçlar.
- Öğrencilerin sürekli gelişimini sağlamak ve değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirler.

Yeterlik:

2- Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini amaca uygun olarak belirler.

- Kullanabileceği farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama ve uygulama süreçlerini bilir.
- Öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmede mevcut ya da geçerlik ve güvenirliğini belirlemeden hazırladığı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanır.

A2 Düzeyi

- Öğrencilerin gelişimlerini farklı boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri kullanır.
- Öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanacağı araç ve yöntemleri tekniğine dikkat ederek hazırlar.
- Öğrencileri ve velileri ölçme ve değerlendirmenin amaçları, araçları ve yöntemleri konusunda bilgilendirir.

A3 Düzeyi

- Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliğini ve güvenirliğini test ederek kullanır.
- Kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme teknikleri konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.
- Kullanılabilirliği, geçerliği ve güvenirliği uygun ölçme değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlar.

Yeterlik:

3- Öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Öğrencilerin ölçme sonuçlarını not olarak değerlendirir ve raporlar.

A2 Düzeyi

- Ölçme sonuçlarını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik eder.
- Ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde ettiği veriler ışığında öz değerlendirme yaparak bu sonuçlara göre öğrenme sürecini öğrencileriyle birlikte düzenler.

A3 Düzeyi

- Ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde ettiği veriler ışığında öz değerlendirme yaparak bu sonuçlara göre öğrenme sürecini öğrenci ve velileriyle birlikte düzenler.
- Değerlendirme sonuçlarına göre veliler ve öğrenciler ile birlikte öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik eder.
- Ölçme sonuçlarını eleştirel bir şekilde değerlendirerek, ilgililere geri bildirimler verir (ÖYEGM, 2008: 179-180).

2.3.1.4. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli amacı bir ülkenin geleceği olan çocukları iyi insan ve iyi vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Çocukların eğitiminde okul, aile, çevre, öğretmen ve eğitim sistemi gibi faktörler etkili olmaktadır (Kolay, 2004). Toplumsal bir sistem olan eğitimin amacını ve sürecini toplumsal etkenler ve onların gereksinimleri belirler. Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve akran ilişkileri eğitimin toplumsal dokusunu oluşturur. Eğitim kurumları, toplumsal amaca hizmet eden her kurum gibi, bulunduğu çevreden almış olduğu girdileri kullanarak toplumun ihtiyaç duyduğu çıktıları (mal ve hizmet şeklinde) üretmek şeklinde işlevini sürdürmektedir (Yiğit, 2013: 201-202).

Zorunlu eğitim günümüzde geçmişe oranla daha uzun bir zamanı kapsamakla birlikte, çocuğun okulda geçirdiği zaman ailesi ve çevresiyle geçirdiği zamana göre daha kısa olduğundan okul öğrenmelerinin aile çevresinde de desteklenmesi gereklidir. Öğrencilerin okul başarılarını artırmak hem ailelerin hem de okulun ortak sorunudur (Kolay, 2004). Son yıllarda ailelerin eğitim düzeyinin giderek yükselmesiyle birlikte eğitimden beklentilerinin artması, çocuklarına daha nitelikli eğitim kazandırma istekleri; okulların hedeflerini gerçekleştirmede farklı stratejilerin aranması, çocuğun geldiği aile ve çevrenin iyi araştırılması, tanınması ve bu birimlerin eğitim sürecine katılmaları gerektiği gerçeklerini ortaya çıkarmıştır (Yiğit, 2013: 202).

Toplumlarda işbölümü ne kadar artarsa artsın, eğitim teknolojisi ne kadar gelişirse gelişsin, dün olduğu gibi bugün de, gelecekte de çocuğun eğitiminden birinci derecede aile sorumlu olacaktır. Okul ve diğer konumların bu konudaki işlevi aileden sonra gelir ve aileyi destekleyici, tamamlayıcı niteliktedir. Çünkü hiçbir kurum çocuğun büyüme çağında gereksinimi olan sevgiyi, güveni, morali, sıcak aile ortamını ona aile ocağı kadar veremez (Alıcıgüzel, 2001: 379).

Eğitim bir bütün olarak düşünüldüğünde; salt okulda verilen bilgileri temel alıp çocukların ailelerini, yetiştikleri ve çevreyi bu sürecin dışında tutarak hedefe ulaşmak olanaklı değildir. Bireyin eğitim yaşantısı, sadece öğretim yapılan yerler ve mekanlarla sınırlı değildir. Bu olgu çok net olarak bilinmesine rağmen okullarımızın, çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirmede ve çevre ile gerektiği düzeyde iletişim kurmada yeterli oldukları söylenemez (Yiğit, 2013: 200). Okul hayatın içinde, hayat için ve hayatla beraber teşkilatlanmak ve faaliyette bulunmak zorundadır. Unutmamak gerekir ki, her okul çevresinden etkilenmek ve çevresini etkilemek gibi iki görevi beraber yapmak durumundadır. Okullarda yapılan eğitimin başarılı olması ve amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencinin ailesinin ilgi ve yardımına ihtiyaç vardır (Kolay, 2004). Okulların başarılı olabilmesi için çevre ile eşgüdümün sağlanması, çevrenin yakından izlenilmesi, çevre ile olan iletişimin okula da yansıtılması konusunda okul yöneticisi, öğretmenler ve ailelere önemli görevler düşmektedir. Okullar, hedeflerini çevresi ile paylaştığı ve bu hedefler konusunda yakın çevresini bilgilendirdiği sürece, çevre örgütlerden gerekli desteği alabilecek ve çıktılarında hedef aldığı niteliği elde edebilecektir. Bu yapılmadığı sürece eğitimin en önemli boyutlarından biri olan çevre değişkeni gözardı edilmiş olacak ve eğitimde beklenen sonuçlar hiçbir zaman alınamayacaktır (Yiğit, 2013: 200).

Okulda halkla ilişkiler, velilerin tek yönlü olarak okulla ilgilenmeleri ile geliştirilemez. Bu istek okuldan gelmelidir. Bu ilişkiler karşılıklı ve güçlü bir iletişim yardımıyla geliştirilebilir. Okul-çevre ilişkileri konusu sadece okul-veli ilişkisi olarak tanımlanamaz. Çünkü veliler dışında okulla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan birçok ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal kurum bulunmaktadır. Okul açısından halkla ilişkilerin amaçlarından birisi, okulun toplumsal çevresinde yer alan kişi, grup ve örgütlerin her türlü gücünü okulun amaçları yönünden etkileyip harekete geçirmek olmalıdır. Okullar açısından halkla ilişkilerin genel amaçları şöyle belirtilmiştir:

1. Okulun etkinlikleri konusunda halkı aydınlatmak,
2. Halkın okula güvenini artırmak,
3. Halkın maddi ve manevi desteğini sağlamak,
4. Çevre, okul ve aileyi bütünleştirmek,
5. Okulun çevreye katkısını değerlendirmek,
6. Okula ilişkin yanlış anlama ve anlayışları düzeltmek ve eleştirileri yanıtlamaktır (Ada, 2013: 173).

Çocuğun okuldaki başarısında; ailenin sosyo-ekonomik statüsü, aile üyelerinin eğitim düzeyi, ailede çocuğa gösterilen ilgi, anne-baba ve çocuk ilişkisinin niteliği gibi etmenler önemli rol oynamaktadır. Bunların yanı sıra okuldaki eğitim ile aile içindeki eğitimin de birbiriyle tutarlı olması gerekmektedir. Bu nedenle, okul ile ailenin ve yakın çevrenin sürekli işbirliği içerisinde olması önem taşımaktadır (Yiğit, 2013: 202).

Ülkemizde okul-aile işbirliğinin yasal temelleri Milli Eğitim Temel Kanununun ilgili maddeleriyle düzenlenmiştir. Bu konudaki çalışmalar “Okul-Aile Birliği ve Okul Koruma Derneği” kanalıyla yürütülmektedir. Okul-aile birliği yönetmelik gereği zorunlu, okul koruma derneği ise gönüllü olarak kurulur. Okul-aile birliği kurulu üyelerinin 2/3’si genel kurulda veliler arasından, 1/3’i ise öğretmenler kurulunda okulun kadrolu öğretmenleri arasından seçilir. Her okulun yönetici ve öğretmenleri bulunduğu okulun okul-aile birliğinin tabii üyesidir. Okul-aile birliği ile okul koruma derneği arasında organik bir bağ bulunmamakla birlikte yönetmeliğin “okul ve öğrencilerin maddi ihtiyaçları birinci derecede okul koruma ve yardımlaşma derneklerince karşılanır. Bu ihtiyaçların belirlenmesi için okul-aile birliği ile okul ve öğrencileri koruma derneği işbirliği yapabilir” hükmü çerçevesinde iki kuruluş arasında işbirliği yapma olanağı sağlanmıştır (Ada, 2013: 173).

Sosyal bilgiler öğretmenin sahip olması gereken bir yeterlikte toplumsal liderlik yapabilmelidir. Liderlik dayandığı güç itibarıyla yöneticilikten belirgin bir farklılık göstermektedir. Yönetici daha çok yetkisini, lider ise etkisini kullanan kişidir. Liderlik bir etkileme sürecidir. Diğer bir ifadeyle, grup etkinliklerini grup hedefleri doğrultusunda etkileme sürecidir. Liderliğin iki temel yönü bulunmaktadır:

- Liderlik bir grup işlevidir. Bu süreçte en az iki ya da daha fazla kişiyle etkileşimde bulunulmalıdır.
- Liderlik izleyicilerin davranışlarını bilinçli olarak etkileme çabasıdır (Çelik, 2013: 91).

Öğretmenlerin yöneticilerle, öğrencilerle ve birbirleriyle olan ilişkilerinin düzeyi ile okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bu ilişkinin istendik düzeyde oluşturulmasında en kritik öge ise öğretmenlerdir. Öğretmenin çevre kalkınmasındaki rolü, düşünsel ve liderlik açısından önemlidir. Öğretmen özellikle kırsal alanda bireylerin devlet ve ekonomik hayattaki olgu ve olayları anlamasında çevresinin lideri ve rehberi konumundadır. Bireylerin yaşam kalitelerinin yükseltilmesinde yaşantısı ile örnek olmasının yanında, gerek okulda öğretim esnasında ve gerekse okul dışında bilgi yayıcılığı ile

toplumsal reformcu rolü oynamaktadır. Öğretmen sadece okulda öğrencilerine bilgi aktaran, onlarda olumlu davranış değişiklikleri yaratma çabası içinde olan kişi değil; aynı zamanda çevre kalkınmasına katkı sağlayabilen lider, daha çok okuyan, düzgün konuşması ve uyumlu giyinmesi ile örnek bir insandır. Hiç kuşkusuz bir okuldaki eğitim hizmetinin kalitesi, öğretmenlerin kalitesi ile doğrudan ilgilidir. Hiçbir okulun öğretmeni niteliğinin üstünde eğitim hizmeti üretemez.

Okul, aile ve toplum ilişkileri konusunda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanları şu şekilde tasnif edilebilir:

Çevreyi Tanıma

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin tarihi, doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak, çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtabilmelidir. Bu amaçla öğretmen;

- Bulunduğu çevreyi bütün yönleriyle iyi tanımalıdır.
- Ders planına ve konularına çevrenin özelliklerini yansıtmalıdır.
- Bulunduğu çevrenin sorunlarına karşı duyarlı olmalıdır.
- Öğrencileri için çevre gezileri (müze, fabrika, doğal güzellikler vb.) planlamalı ve gerçekleştirmelidir.

Çevre Olanaklarından Yararlanma

Öğretmen, öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek ve okulun gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanaklarını etkin bir şekilde kullanabilmeli ve gerektiğinde okul yönetimi ile işbirliği yapabilmelidir. Bunun için öğretmen;

- İlgili olduğu derslere çevrede bulunan sanayi, ticaret, tarım vb. meslek alanlarının yetkililerini davet etmeli, onların bilgilerinden yararlanmalıdır.
- Çevrede bulunan kurum ya da kuruluşlar ile doğal çevreyi eğitim amaçlı kullanmalıdır.
- Sivil toplum kuruluşları, toplum ve eğitim liderleri vb. ile işbirliği yapmalıdır.
- Bulunduğu çevreye özgü kolayca elde edilebilecek materyalleri kullanarak öğretim sürecini zenginleştirmelidir.

Okulu Bir Kültür Merkezi Olarak Görme

Öğretmen, okulu ve çevreyi bir kültür merkezi hâline getirebilmek için çeşitli etkinliklerin planlanmasına ve uygulanmasına yönelik çalışmalara katkı sağlayabilmelidir. Bunun için öğretmen;

- Çevredeki aile ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenlemelidir.

- Kültürel ve sportif etkinliklerin düzenlenmesinde öncülük yapmalıdır.

- Bulunduğu çevrenin önemli kişi ve olaylarını anmak üzere programlar düzenlemelidir.

- Okulun ve çevresinin gelişimine yönelik çalışmalara destek olmalıdır.

Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsız Olma

Öğretmen, ailelerin sosyoekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencinin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir. Bu bağlamda öğretmenler;

- Aileleri tanımak için, bireysel olarak ya da gruplar hâlinde velilerle görüşmeler düzenlemelidir.

- Ailelerin sosyoekonomik ve kültürel özelliklerini tanıyabilmek, öğrencinin çalışma ortamını gözlemleyebilmek için meslekî sınırlar içinde ev ziyaretleri yapmalıdır.

- Çevredeki sosyo-kültürel değerlerin yaşatılması için etkinlikler düzenlemelidir.

- Ailelerle ilişkilerinde dürüst davranmalıdır.

- Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duymalıdır.

- Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler gösteren ailelere eşit davranmalıdır.

- Aile ve öğrenci ile ilgili özel bilgileri gizli tutmalıdır.

- Ailelerle yaşanabilecek olumsuzlukları öğretme ve öğrenme sürecine yansıtmemalıdır.

Aile Katılımı ve İş Birliği Sağlama

Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alışverişi yaparak iş birliği zemini oluşturabilmelidir. Bunun için öğretmenler;

- Aileleri okul ve sınıf etkinliklerine, karar ve uygulamalara katmalıdır.

- Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmak üzere yazılı/sözlü iletişim kurmalıdır.

- Ailelerle görüşerek karşılıklı beklentilerin neler olduğunu belirlemeli, beklentileri uygulamalara yansıtmalıdır.

- Ailelerin yaşadıkları sorunlara karşı duyarlı davranmalıdır.

- Ailelere, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde bilgilendirme ve yönlendirme kapsamında rehberlik yapmalıdır.

- Aileleri eğitimle ilgili yasal hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirmeli ve gelişmelerden haberdar etmelidir.

- Okul içi ve dışı ortamlardaki eğitsel fırsatları değerlendirerek, ailelerle birlikte olmalıdır (Yiğit, 2013: 209-211).

MEB ÖYEGM tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin dördüncü yeterlik alanı olan “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Bu yeterlik alanı şu alt yeterlikler ve performans göstergelerinden oluşmaktadır:

Yeterlik:

1- Öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı konularda geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesinde aile katılımının ve desteğinin önemini bilir.
- Öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü ve önemi hakkında aileleri bilgilendirir.

A2 Düzeyi

- Öğrencilerin becerilerinin gelişiminin izlenmesi konusunda ailelerle iş birliği yapar.
- Aileleri tanımaya ve onları öğretim sürecine katmaya yönelik sınıf, okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler.

A3 Düzeyi

- Sınıf, okul içi ve okul dışı etkinliklerinin düzenlenmesinde ve öğrencilerin becerilerinin gelişiminin izlenmesinde ailelerle sistematik olarak iş birliği yapar.

Yeterlik:

2- Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Öğrencilere ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini hissettirir ve törenlere katılımları için teşvik eder.

A2 Düzeyi

- Bayram törenlerinde öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda görev ve sorumluluklar verir.

A3 Düzeyi

- Okullar arası iş birliği yaparak öğrencilerin ulusal bayram ve törenlere aktif katılımlarını sağlar.

Yeterlik:

3- Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Tören yönetmeliği doğrultusunda bayram organizasyonlarında görev alır.

A2 Düzeyi

- Öğrencilerin ulusal bayram ve tören etkinliklerine hazırlanmalarına rehberlik eder.
- Ulusal bayram ve tören organizasyonlarında tüm öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.

A3 Düzeyi

- Diğer okullarla iş birliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapar.

Yeterlik:

4- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme

- Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde okulun ve kendisinin sorumluluğunun farkındadır.

- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde iş birliği yapılabilecek sivil toplum ve çeşitli kurum ve kuruluşları belirleyerek öğrencileri bu kurum ve kuruluşlarla ilgili bilgilendirir.

A2 Düzeyi

- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde, okuma kültürünün oluşturulmasında ve okulun toplumla iletişiminin artırılmasında yakın çevresindeki ilgili bir kurum veya kuruluşla iş birliği yapar.

A3 Düzeyi

- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelmesinde yakın ve uzak çevresindeki kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.

- Öğrenci, aile ve öğretmenlerin katıldığı öğrenen topluluklar oluşumunu destekleyen ortamlar hazırlar.

Yeterlik:

5- Toplumsal liderlik yapabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarının ifade edilmesi için fırsatlar oluşturur.

- Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını belirler.

- Okulun bulunduğu çevreyle İşbirliği İçinde, millî, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunması ile ilgili etkinlikler düzenler.

A2 Düzeyi

- Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik toplumla birlikte çözümler üretir.
- Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak için yakın çevresindeki kişiler, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak etkinlikler düzenler.
- Millî, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasını gerektiğinin içselleştirilmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenmesinde yakın çevresindeki kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.

A3 Düzeyi

- Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik projeleri toplumla birlikte uygular ve sonuçlandırır.
- Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı etkinlikleri farklı çevrelerle paylaşır.
- Millî, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunması gerektiğinin içselleştirilmesini sağlayacak farklı çevrelerle işbirliği yapar (ÖYEGM, 2008: 181-182).

2.3.1.5. Mesleki Gelişimi Sağlama

Öğretmenlik mesleği, yenilenerek ve geliştirilerek gerçekleştirilen, hizmet öncesinden, hizmet içine; yeterlikten, yetkinliğe ve mesleki yaşamın tümüne yayılmış, bir süreç olarak tanımlanabilir (Erçetin, 2005: 281). Çağımızda yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler nedeniyle bireylerin öğrenmesi gereken bilgi ve becerilerde büyük artışlar olmuştur. Bu bilgilerin yalnızca örgün eğitim sistemi ile bireylere kazandırılması mümkün olmamaktadır. Çeşitli eğitim kademelerinden geçerek meslek hayatına başlayan bireylerin, gerek öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerin eksikliği veya bilgilerdeki değişiklikler sebebiyle, mesleki yaşamlarına ait bilgi, beceri ve teknikleri kazanmaları, mesleki sorunlara çözüm üretebilmeleri ve dolayısıyla çalıştığı kuruma uyum sağlamaları ve başarılı olmaları, meslek yaşamlarında sürekli eğitilmeleri ile mümkündür (ÖYEGM, 2012: 5).

Mesleki gelişim, insanların kendilerini geliştirmeleri ile bulundukları kurumları ve sundukları hizmetleri geliştirmeyi amaçlar. Eğitim hizmetleri düşünüldüğünde ise eğitimcilerin ve öğretmenlerin sundukları eğitim ve öğretim hizmetlerinin günümüz ihtiyaçlarına uygun ve verimli şekilde olmasını sağlamak için mesleki gelişimlerinin gerçekleşmesi gerekir. Eğitimden ve eğitimcilerden beklenen performans göz önünde

bulundurulduğunda, eğitimcilerin mesleki olarak bu değişikliklere uyum gösterebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için sürekli olarak gelişmelerden haberdar olmaları ve yeni uygulamaları yapabilecek şekilde bir mesleki gelişim etkinliğine katılabiliyor olmaları gerekmektedir (Akçamete, 2005: 252).

Eğitimin niteliğini geliştirmek için gerekli olan en temel öğelerden biri de öğretmen yeterliklerinin artırılması ve meslekî gelişimlerinin sağlanmasıdır. Eğitim politikası üzerinde çalışanlar, okulların niteliğinin o okullarda çalışan öğretmenlerin niteliğiyle ilişkili olduğunu kabul etmektedirler. Ancak, öğretmenlerin eğitim aldıkları kurumların niteliği, amaçları ve uygulamaları farklı olduğu için, öğretmenlerden beklenen yeterlikleri her zaman aynı ölçülerde bulmamız mümkün değildir. Öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen yeterliklerini çoğunlukla sınıf içi süreçlere indirgemektedir. Oysa sınıf içi süreçlerin yanı sıra, öğretmen adaylarının tutum, düşünce ve beklentilerinin biçimlendirilmesi de önemli bir sorundur. Geleceğin öğretmenleri, gitgide artan ve karmaşıklaşan bir dünyada toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak durumunda kalacak ve kendi alanındaki gelişmelere ayak uydurmakta zorlanacaktır. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumların, ortaya çıkan yeni standartları ve yasal zorunlulukları yakından takip etmeleri gerekmektedir (İ. Güven, 2005).

Öğretmen yetiştiren eğitim programlarını iki boyutta ele almak gerekir. Bunlardan ilki hizmet öncesi öğretmen eğitimi, diğeri ise hizmet içi eğitim programlarıdır.

Hizmet öncesi eğitim programlarının yapısı üç boyuttan oluşmaktadır. Alan bilgisi dersleri, genel kültür dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri. Dersler ve içerikleri değişse de, genellikle bu üç kategori devam etmektedir. Ancak zamandan zamana ve alandan alana bu üç kategorinin program içindeki ağırlıkları değişmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programına baktığımızda, programda alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genel kültür derslerine oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Hizmet öncesinde etkili bir sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirecek programın temel özellikleri neler olmalıdır? NCSS, 1997 yılında geliştirdiği sosyal bilgiler öğretmenleri standartlarıyla bu sorunun yanıtını vermiştir. Bu standartlar, sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirecek bir eğitim kurumunun programında olması gereken minimum standartlardır. Bunlar, iki genel alan içinde sınıflandırılmıştır, ilk bölümde konu alanı bilgisi ile ilgili standartlar yer almaktadır. Bu da kendi içinde üç kısma ayrılmaktadır, ilk kısımda öğretmenlerin, sosyal bilgiler öğretim programı için geliştirilen on temel standart alanında yetiştirilmesi istenmektedir, ikinci alt kısımda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilimlerin konu alanlarında yetişmelerinin gereği vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının her sosyal bilim dalından dersler almalarının

önemi üzerinde durulmaktadır. Üçüncü alt kısımda ise programla ilgili standartlar yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştiren bir kurum programının; sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili dersleri, klinik okul deneyimi ve uygulamalarını, kaliteli öğretim kadrosunu, sosyal bilgilerle ilgili akademik alanlarda dersleri ve genel kültür derslerini kapsaması gerektiği belirtilmektedir (Doğanay, 2003: 42-43).

İkinci bölümde yer alan pedagojik standartlar; gelişim ve öğrenme, öğrenme stilleri, eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerileri, aktif öğrenme ve motivasyon, araştırma-inceleme, işbirliğine dayalı ve destekleyici sınıf ortamına ilişkin dersler ve öğretimi planlama ile ilgili dersler, değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve mesleki liderlik konularını kapsamaktadır. Hizmet öncesi eğitim programının başarısı, öğrenci gereksinimleri, toplum gereksinimleri ve alan ve eğitim bilimlerindeki yeni oluşan bilgiler doğrultusunda programların sürekli geliştirilmesine bağlıdır (Doğanay, 2003: 42-43).

Sosyal bilgiler öğretmenleri için birçok ülkede kabul edilen bazı standartlar da onların mesleki gelişimleri hakkında yol gösterici olabilir. Bu standartlar şu temel başlıkları içermektedir;

- Sosyal bilgiler alanı için önemli ve vazgeçilmez olan bilgi, kavram, kuram, analitik yaklaşımlar ve farklı değer anlayışlarını içeren bütünlüklü öğretmen yetiştirme programları oluşturmak,

- Öğretim yöntemleri ve süreçlerinde, problem çözme, eleştirel düşünme ve sorunlara pratik çözüm getirme becerilerinin vurgulandığı bir çerçevede öğretmenleri eğitmek,

- Öğretmen adaylarının yöntem seçimlerini doğru ve eksiksiz yapabilmelerine yardımcı olabilecek gerçek yaşam durumlarından yola çıkan sosyal bilgiler öğretim yöntemleri bilgisini sağlamak,

- Sosyal bilgilerin alt alanlarını bütünlüklü becerilerini sağlamak,

- Öğrencilere farklı durumlarda sosyal bilgiler programının farklı yaklaşımlarını kullanmayı öğretmek,

- Bilişsel ve duyuşsal gelişimin öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilişkisini kavratmak,

- Öğrencilerin fen, edebiyat, matematik, müzik gibi alanlarda elde ettikleri bilgi ve becerileri sosyal bilgiler dersinde kullanmalarını sağlamak,

- Öğretmen adaylarının sosyopolitik, kültürel ve ekonomik değişkenlerin, öğrenciler ve onların yaşadığı aile üzerindeki belirleyici etkilerini ve öğretime olan etkilerini dikkate almalarını sağlamak,

- Okul deneyimi ya da okullara uygulamaya giden sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarına, okulda öğrendikleri bilgileri uygulamayla birleştirmelerini ve öğrencileri anlamalarını kolaylaştırıcı etkinlikler yapmak (İ. Güven, 2005).

Öğretmenlerin, yeni nesillerin yetiştirilmesinde son derece önemli sorumlulukları vardır. Öğretmenler, hızla değişen dünyada bu sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirebilmek için meslek ve branşlarıyla ilgili yeni gelişmeleri takip etmek ve ilave niteliklere sahip olmak zorundadırlar. Bu gereğin yerine getirilmesinde hizmet içi eğitimin önemli bir katkısı vardır (A. Özdemir, 2005: 289).

Günümüzde hizmet içi eğitim yaşam boyu eğitim içinde yer alan alt bir süreçtir. Özellikle yaşamın uzunca bir bölümünü kapsayan meslek hayatında kendinden beklenen hizmeti yerine getirecek durumda olmayan bireylerin eksikliklerinin giderilmesinin tek yolu bu kişilerin hizmet içi eğitime tabi tutulmalarıdır. Hizmet içi eğitim özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde belirli maaş ve ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir. Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarında ise hizmet içi eğitim, her seviyedeki personelin, ister kamuda ister özelde işe başladıkları andan emekli oluncaya kadar geçen süre içerisinde mesleğe uyumlarını ve verimliliklerini artırmak, bilgi ve görgülerini tazelemek, yeni gelişmelere uyumlarını sağlamak ve ileri görevlere hazırlamak amacıyla yapılan planlı eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (ÖYEGM, 2012: 5).

Etkili bir hizmet öncesi eğitim, sürecin iyi bir başlangıç noktası, tüm meslek yaşamına yayılmış ve yetkinleşmeyi içeren etkili bir hizmet içi eğitim ise sürecin başarıyla gerçekleştirilmesidir. Hizmet içi eğitimin ve mesleki yetkinleşmenin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği gibi bazı soruların da artık farklı kavrayış ve çözümlemelerle yanıtlanması önemli görülmektedir. Geleneksel bakış açılarıyla hizmet içi eğitim mesleki yetkinleşmenin sınırlı bir boyutu ve aracı, mesleki yetkinleşme de sadece mesleki anlamda gelişme olarak değerlendirilebilir. Etkili bir hizmet içi eğitim, öğretmenlerin tüm meslek yaşamlarına yayılarak gerçekleştirilen mesleki yetkinleşmeyi içeren, çok boyutlu izdüşümlerinde sonuçları gözlenebilen etkinlikler bütünüdür. Mesleki yetkinleşme, tüm meslek yaşamına yayılmış çok boyutlu öğrenme fırsatlarını sağlayan, öğrenen merkezli, dönüştürülebilir öğrenmelerin gerçekleştirildiği, yetişkin eğitimidir. Mesleki yetkinleşme planlı, sürekli, çok amaçlı,

işbirliğine dayalı, yükselen öğrenci başarısı gibi tüm yararadaşlar için dikkate değer, anlamlı sonuçlar üreten dinamik ve sistemik bir süreçtir. Bu anlamda hizmet içi eğitim mesleki yetkinleşme sürecidir (Erçetin, 2005: 282).

Okul eğitiminin, bireyin tüm yeteneklerini ortaya çıkarıp yönlendirmeye yeterli olmaması, her meslek alanında yalnız okulda kazandırılan bilgiler ile çözümleyemeyecek sorunlarla karşılaşma ihtimalinin olması, toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısının sürekli olarak değişip gelişmesi, bilim ve teknolojik gelişmelerin her meslek alanına yeni bilgi, teknik ve araçlar getirerek çalışanları bu bakımdan öğrenmeye yetiştirmeye zorlaması hizmet içi eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitimde hizmet içi eğitim okuldaki personelin performanslarının en üst seviyeye çıkarma amacıyla gerekli bilgi ve becerilerinin geliştirilmesidir. Eğitimde hizmet içi eğitim; personelin bilgi ve becerilerini geliştirme, eğitim hedeflerini geliştirme, öğretim materyallerini geliştirme, öğrenme ortamını iyileştirme amacıyla yapılır (Yağcı, 2003: 140).

Öğretmenlik mesleği birçok beceriyi kapsadığından, bu becerilerin gerçek doğal ortamda geliştirilmesi esastır. Toplumsal yaşamdaki, öğrenci gereksinim ve özelliklerindeki ve sosyal bilgilerin alan ve öğretimine ilişkin bilgilerin sürekli değişmesi sonucu, hizmet öncesinde kazanılan bilgi, beceri ve değerler yetersiz kalacaktır. Bu bilgi, beceri ve değerlerin sürekli geliştirilmesi gereği hizmet içi eğitimin önemini arttırmaktadır. Ancak hizmet içi eğitimi de iki boyutta düşünmek gerekir. Bunlardan ilki işveren olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu hizmet içi eğitim programlarıdır. Bu programların bakanlıkta çalışan herkesi kapsamı oldukça zordur. Kaldı ki, bu programlara devam edenlerin kazanımları da tartışma konusu olmaktadır. Hizmet içi eğitimde ikinci ve daha önemli boyut öğretmenin iş başında kendi kendini geliştirmesidir. Eğer öğretmende kendini geliştirme isteği yoksa, hizmet içi eğitim programlarına katılsa bile istenilen verimin elde edilemeyeceği açıktır. Bu yüzden öğretmenin hizmet içinde kendini yetiştirebilmesinin sağlanması için önlemler, hizmet öncesi eğitiminde alınmalıdır. Bunun ilk önkoşulu, yeniliğe ve gelişime açık bir tutumun geliştirilmesini sağlamaktır. İkinci önkoşul ise, öğretmene, hizmet içinde kendi kendini geliştirebileceği kaynak ve koşulların sunulmasıdır (Doğanay, 2003: 42-43).

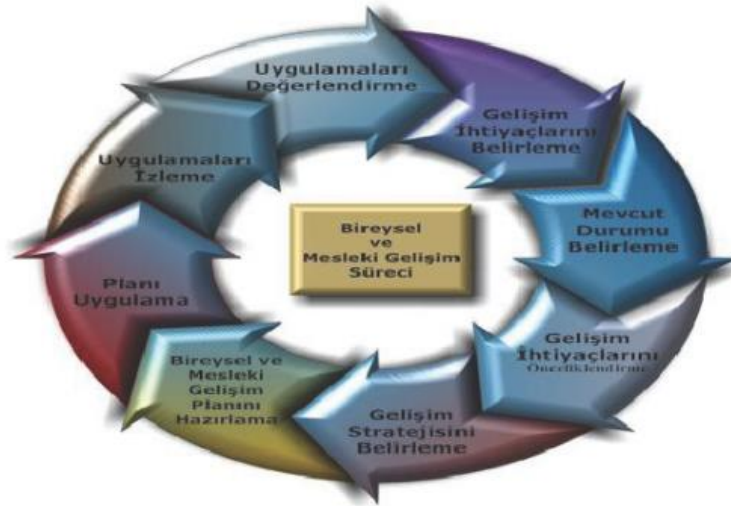
Öğretmen yetiştiren kurumlarda dikkate alınması gereken bu temel noktaların yanı sıra, öğretmenliğe başladıktan sonra da bilginin sürekli yenilenmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler alan öğretmenlerinin, öğretimin sürekli bir öğrenme olduğunu kavramaları önemlidir. Bu nedenle, merkezî otorite ya da eğitim planlamacılarının öğretmen istihdamında bu noktayı göz önünde bulundurmaları gerekir. Bilgiyi yenileyici programlar, öğretim yöntemleri, çocuk

gelişimi konusunda yapılan yeni araştırmaların sonuçlarının öğretim üzerine etkileri, öğrenme ilkeleri ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilecek olası yeni teknolojiler konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidirler (İ. Güven, 2005).

Gelişmiş ülkeler; öğretmenlik mesleğini yıllar önce en az lisansüstü eğitime dayandırmış ve öğretmenlerine bilimsel ve teknik araştırmalara paralel yetiştirme ve yarışma imkanı sağlayabilmiş ülkelerdir. Eğitimde çağdaşlaşmanın en etkili yolu öğretmene sürekli olarak yenileşme imkanı vermektir. Öğretmen toplumdaki değişimin itici gücüdür. Her değişim bu güç ölçüsünde gerçekleşir. Öğretmenin yeni bilgi ve becerilerle donatılması sağlanmadıkça toplumun çağımızdaki değişime yapısal uyumu mümkün olmaz, fiziki yatırımlar beklenen sonucu vermez. Hizmet içi eğitimin her öğretmene en azından kendi dalındaki yeni bilgi ve becerileri zamanında aktaracak yeni eğitim teknolojilerinden faydalanma ve bunları derslerinde kullanabilme kolaylıklarını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Yağcı, 2003: 140).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak amacıyla Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli geliştirilmiştir. Bu model, öğretmen ve okul yöneticilerine mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmede, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada destek sağlayan süreçleri içeren bir uygulamadır (ÖYEGM, 2010: 3).

Şekil 3’te bireysel ve mesleki gelişim sürecine yer verilmiştir:



Şekil 3: Bireysel ve Mesleki Gelişim Süreci (ÖYEGM, 2010: 14).

Bireysel ve mesleki gelişim sürecinde, öğretmen ve yöneticilere aşağıda belirtilen uygulamaları gerçekleştirme fırsatı verilmektedir:

Öz değerlendirme yapma,

Performans değerlendirme sonuçlarını da dikkate alarak kendisinin ve meslektaşlarının öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını belirleme,

Meslektaşlarının gözlem ve geri bildirimlerinden yararlanma,

Mesleki paylaşımlarda bulunma,

Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı hazırlama,

Mesleki Gelişim Planı doğrultusunda öğrenmeyi yapılandırma,

İş başında eğitim ve öğrenme fırsatları oluşturma,

Uzun dönemli okul gelişimi ve kariyer gelişim hedefleri planlama (ÖYEGM, 2010: 15).

Mesleki gelişimi sağlama noktasında, sosyal bilgiler alanında çalışan öğretmenlerin, programda yer almayan yeni bilgiyi üretme ve yaratma becerileriyle donatılmaları gerekir. Bu amaçla öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi programlarda:

- Öğretmen adayları grup ya da bireysel araştırma çalışmaları yapıp bunları yayın hâlinde sunmalı;

- Sosyal bilgilerin herhangi bir alt alanında araştırma yapıp, yeni bilgi ortaya çıkarabilmeli,

- Sosyal bilgiler alanında yapılmış bir araştırmanın sonuçlarını sınıflarda uygulayabilmeli ve sonucunun işlevsel olup olmadığını görebilmelidir ya da yeniden tasarlayabilmeli ve gerçek koşullara uygun hâle getirebilmelidir.

Başka bir yeterlik alanı ise, akademik açıdan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve adaylarının yetiştirilmesidir. Öğretmen adayları hizmet öncesi dönemde;

- Sosyal bilgiler alanı ile ilgili herhangi bir araştırmayı baştan sona kadar tamamlayabilmeli,

- Sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili bir makale ya da bildiri sunabilmeli, herhangi bir ulusal ya da uluslararası kongrede hazırladığı metni sunabilmelidirler. Bu tür bir eğitimin hizmet öncesinde verilmesi ve hizmet sırasında da motive edilmesi gereklidir. Bu da öğretmen yetiştiren kurumlara daha fazla yük getirmektedir.

Sosyal bilgiler alanı doğrudan toplumsal yaşamla ilgili olduğu için, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının bu açıdan yetiştirilmesi ve yeterliklerle donatılması son derece yararlı olacaktır. Bu tür yeterliklerin kazandırılabilmesi için;

- Öğretmenlik eğitiminin başladığı ilk yıllarda her öğretmen adayına kendisinin oluşturduğu bir portfolyo hazırlanmalı,

- Sosyal bilgiler öğretiminde uygun çalışma alanlarına ilişkin eleştirel çalışmalar yapabilecekleri uygulama ve ortamlar hazırlanmalı,

- Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler alanındaki bilgilerini genişletebilmelerine katkıda bulunacak temel kitapları gözden geçirmeleri sağlanmalıdır.

Mesleğe başladıktan sonra meslekî gelişim programlarına katılmak da son derece önemli bir olgudur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin akademik olarak bilgilerinin yeni kalması için;

- Sosyal bilgiler alanında yapılan kongre, konferans ve uygulama çalışmalarına, özellikle atölyelere katılmalarının sağlanması,

- Kısa ve uzun dönemli meslekî gelişim planlarının geliştirilmesi;

- Gerekirse lisansüstü eğitim yapmalarının sağlanması ve gelişmelerinin bütün olarak izlenmesi sağlanmalıdır.

Bütün bunların yanı sıra meslekî kuruluşlarla sürekli iletişimin sağlanması, ulusal düzeyde sosyal bilgiler alanıyla ilgili organizasyonlara, hizmet süresince öğretmenlerin katılımının sağlanması, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterliklerinin artırılması ve geliştirilmesi konusunda oldukça önemli olacaktır (İ. Güven, 2005).

Sonuç olarak, hizmet öncesi ve sonrasında öğretmenlerin özel alan yeterlikleri söz konusu edildiğinde öğretmenlere özellikle ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler alanında ilerleme sağlamalarını kolaylaştıracak meslek bilgisinin verilmesi gerekir. Sosyal bilgiler öğretmeni, öğrencilerin sosyal bilgileri doğal bir olgu olarak kabul etmelerini sağlayabilmelidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının sosyal bilgiler alanında öğrencilerin ilerlemesinin öğretime dayalı olduğunu kavramaları önemlidir. Öğretmen adayları, sosyal bilgiler alanı ile ilgili çerçeveyi çıkarabilmeli, bilimsel açıklamaları onların düzeyine indirgemelidirler. Çocukların bildiği ve anladığı dili kullanmalarına olanak vermelidirler. Öğrencilerin öğrendiklerini birbirine bağlamalarını sağlamalıdır. Öğretmen adayları basit

resimler, tablolar ve görsel materyallerden karmaşık olanlara kadar her tür materyali derse adapte edebilme becerisiyle donatılmalıdırlar. Burada öğretmen adaylarına önerilen temel ilke, basit, anlaşılabilir ve ulaşılabilirlik olmalıdır. Öğretmenler ve öğretmen adayları, öğrencilerin sosyal bilgiler alanına olan ilgilerini sürekli canlı tutacak yöntem ve etkinlikleri gerçekleştirebilecek düzeye ulaşmalıdırlar. Sosyal bilgilerle ilgili ilginç konuları sınıfa getirip, öğrencilerin tümünü sürece katabilmelidirler (İ. Güven, 2005).

MEB ÖYEGM tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin beşinci yeterlik alanı olan “Mesleki Gelişimi Sağlama” öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır. Bu yeterlik alanı şu alt yeterlikler ve performans göstergelerinden oluşmaktadır:

Yeterlik:

1 - Mesleki yeterliklerini belirleyebilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Sahip olduğu mesleki yeterliklerini belirlemek için öz değerlendirme yapar.
- Mesleki yeterliklerini belirlemeye yönelik uygulamalarını kayıt altına alır.

A2 Düzeyi

- Öğretmenlik mesleği yeterlikleri temelinde yansız biçimde öz değerlendirme yapar.
- Meslektaşlarının eleştirileri ve önerileri doğrultusunda mesleki gereksinimlerini belirler.

A3 Düzeyi

- Mesleki yeterliklerini belirlerken veli, öğrenci, meslektaş ve yönetici görüşlerinden yararlanır.

Yeterlik:

2- Sosyal bilgiler öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Sosyal bilgiler öğretimini desteklemek amacı ile çeşitli yayınları takip etmede isteklidir.
- Sosyal Bilimler alanındaki çalışmaları takip eder.

- Alanıyla ilgili sosyal etkinlikleri izler.
- Bireysel mesleki gelişim planını oluşturur.

A2 Düzeyi

- Araştırma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanır.
- Bilimsel ve eğitimle ilgili süreli yayınları takip eder.
- Sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere dinleyici olarak katılır.

A3 Düzeyi

- Konferans, açıkoturum, bilimsel toplantı ve seminerlerde bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak yer alır.
- Sosyal bilimler alanında gerek bireysel, gerekse öğrencileriyle birlikte projeler oluşturur.
- Alanıyla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapar.
- Konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilir.

Yeterlik:

3- Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme

Performans Göstergeleri

A1 Düzeyi

- Uygulamalarında bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin gerekliliğinin farkındadır.

A2 Düzeyi

- Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarında bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini dikkate alır.

A3 Düzeyi

- Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış sosyal bilimlere yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koyar (ÖYEGM, 2008: 183).

2.4. Öz-Yeterlik

Bandura'nın, davranış üstünde etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlardan biri öz-yeterliktir. Öz-yeterliğe, teknik olarak “algılanan öz-yeterlik” denmektedir (Senemoğlu, 2007: 230). Bireyin davranışlarının, bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile çevresel değişkenlerin etkileşimi sonunda ortaya çıktığını vurgulayan sosyal öğrenme kuramının kavramlarından biri olan öz-yeterlik, bireyin belli bir performansı meydana getirmesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin algısıdır (Gülten, Özsarı, Yaman, ve Deringöl, 2010: 485).

“Öz-yeterlik inancı” kavramını ilk ortaya atan Albert Bandura'dır. Bandura'nın (1986) “Sosyal Öğrenme Kuramı” (Social Learning Theory) içinde “Algılanan Öz-Yeterlik” (Perceived Self-Efficacy) olarak ifade ettiği öz-yeterlik inancı (S. M. Özdemir, 2008: 278); bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı (Bandura, 1986: 391) şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Gelecekte karşılaşılabilecek güç durumlara örnek şunlar olabilir: Sınava girme yarışmaya katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, bir topluluk önünde konuşma ya da bir ders verme gibi vb. Öz-yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. Öz-yeterlik, bireyin, farklı durumlarla başatme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır. (Senemoğlu, 2007: 230-231; S. M. Özdemir, 2008: 278).

Öz-yeterlik, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (sosyal bilişsel kuram) öne çıkan önemli bir kavramdır ve Bandura bu kavramdan ilk kez 1977 yılında “Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” isimli eserinde söz etmiştir. Daha sonraki yıllarda giderek önem kazanan sosyal öğrenme kuramı ve özellikle de onun “Yeterlik İnancı” kavramı çeşitli disiplinlerde yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak ele alınmaya başlamıştır (Hazır Bıkmaz, 2006: 291).

2.4.1. Öz-Yeterlik İnancı

Yeterlik inancı (efficacy belief) Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nde öne çıkardığı ve bu teorinin merkezini oluşturan kavramlardan biridir. Öz-yeterlik, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin

yargılarıyla ilgilidir. Bu yargılar, doğru ya da yanlış etkinliklerin ve çevresel düzenlemelerin seçimini etkilemektedir (Hazır Bıkmaz, 2002: 199). Bandura, yeterlik inancını, kişinin “özel bir amacı başarı ile gerçekleştirmek için harekete geçme yeteneğini yine başarılı bir şekilde kullanmasını algılayabilmesi” olarak tanımlar. Yeterlik, Bandura tarafından öz-yeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki bileşen hâlinde açıklanmaktadır. Öz-yeterlik; “bireyin sonuç üretmesini gerektiren davranışı başarı ile uygulayabilmesine olan inancı”dır. Kısaca öz-yeterlik, bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak olarak, sonuç beklentisi ise; “bireyin belirli sonuçlara yol açacak davranışlarını değerlendirmesi” olarak tanımlanabilir (Yaman, Cansüğü Koray, ve Altunçekiç, 2004: 2).

Bir bireyin öz-yeterlik inancı, onun algısını, motivasyonunu ve performansını birçok şekilde etkilemektedir. İnsanların motivasyon düzeyleri, duyuşsal durumları ve davranışları objektif olarak durumun ya da olayın ne olduğundan çok; inandıklarına dayanmaktadır (Hazır Bıkmaz, 2002: 199). Zimmerman (2000), öz-yeterlik inancının, öğrencilerin performans bağlamındaki detaylı değişikliklere kişisel olarak disipline edilmiş öğrenme yöntemleri ile iletişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına aracılık etmeye duyarlı olduğunu vurgular. Başka bir deyişle performans değişiklikleri, öğrenme yöntemleri ve akademik başarı, öz-yeterlik inancını etkiler (Akt. Akbulut, 2006: 36; Yenilmez ve Kakmacı, 2008: 4). Sharp’a (2002) göre öz-yeterlik inancı, birey davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmeye daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir, gereken davranışları sergilerler (Akt. Korkut ve Babaoğlu, 2012: 270). Ayrıca Sharp (2002) öz-yeterlik inancının, insan motivasyonunun, refahının ve kişisel başarılarının temelini oluşturduğunu vurgular. Çünkü insan, eylemlerinin istediği sonuçları doğuracağına inanmazsa hayattaki güçlüklerle karşı durabilme ve reaksiyon göstermede isteksiz olur. Schunk (1990)’a göre ise yeterlik inancı, insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir; gereken davranışları sergilerler (Akt. Akbulut, 2006: 36).

Öz-yeterlik inancı aynı zamanda bireylerin bir sorunla ya da hoş olmayan bir deneyimle karşılaştıklarında, ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar süre bu sorunla yüz yüze kalabileceklerini de belirlemektedir. Herhangi bir güçlük karşısında kalan bireyin kendi yetenekleri konusunda ciddi endişeleri varsa bu birey güçlük durumunu ortadan kaldırmak için çabalarını yavaşlatabilir ya da tamamen bu işten vazgeçebilir. Diğer taraftan,

yeteneklerine güveni tam olan birey güçlük durumunda daha çok çaba harcayacak ve bunu çözmek için azimli davranacaktır (Hazır Bıkmaz, 2002: 199). Başka bir söyleyişle, Öz-yeterliliği yüksek ve düşük olan bireylerin özelliklerinde bazı farklılıklar görülebilir. Öz-yeterliliği yüksek olan bireyler; karmaşık olaylarla baş edebilir, her türlü problemi çözebilir, kendine güvenleri yüksektir, kendi ilgi, yetenek ve özelliklerine saygı duyar, evde, okulda ve meslekte başarılı olur, cesaret ve inancı gelişmiştir, başarıya odaklıdır. Öz-yeterliliği düşük olan bireyler ise; olaylarla baş edemez, problemlere karşı yetersizdir, kendine güveni zayıftır, kendine karşı şüphelidir, ilk denemelerde başarısız olur ve tekrar denemelerden kaçır, umutsuzluk ve mutsuzluk içerisinde, sıkça savunma mekanizmalarına başvurur (Yenilmez ve Kakmacı, 2008: 4-5). Kişinin öz-yeterliliğinin farkında olmak ve bunu geliştirmek, o bireyin çok kötü koşullarda bile daha fazla ve etkili çalışmasına yol açar (Yaman ve diğ., 2004: 3).

Bandura'ya (1986) göre, insanların sahip oldukları bilgi ve beceriler ya da önceki başarıları, onların ileride neleri başarabileceklerini tahmin etmelerinde her zaman yeterli olmayabilmektedir. İnsanların kendi yetenekleriyle ilgili inançları, belirli bir durumda gösterecekleri performansın belirleyicisidir. İnsan davranışları, daha önceki performans sonuçlarından çok, yeteneklere olan inançlarla daha iyi tahmin edilmektedir. Bu aslında, bireysel inançlarla sahip olunan bilgi ve beceriler arasında bir uyumu da gerektirmektedir. Başka bir deyişle, bireylerin kendi kapasitelerine olan inançları, onların sahip oldukları bilgi ve becerilerle neleri yapabileceklerine göre şekillenmektedir (Akt. Hazır Bıkmaz, 2006: 292-293).

Bandura'ya göre, bir bireyin öz-yeterlik inancı dört bilgi kaynağından etkilenmektedir. Bunlar; (1) tam/doğru deneyimler (mastery experiences), (2) dolaylı deneyimler/yaşantılar (vicarious experiences), (3) sosyal ikna (social persuasion) ve (4) fizyolojik ve duygusal durum (psychological and emotional states) (Küçükyılmaz ve Budan, 2006: 2; S. M. Özdemir, 2008: 278; Korkut ve Babaoğlu, 2012: 270). (1) Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler, (2) dolaylı yaşantılar; bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı, ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir. (3) Sözel ikna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler değişik ölçülerde öz-yeterlik yargısını etkiler. (4) Psikolojik durum; bireyin belli görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz-yeterlik algısını etkiler (Senemoğlu, 2007: 231).

Bandura (1995), öz-yeterlik inancının dört temel kaynağından en etkili olanını; tam ve doğru deneyimler, başka bir söyleyişle, bireyin kendi başına başardığı işlerden elde ettiği

deneyimler olarak belirtmektedir. Diğer taraftan, sosyal modeller tarafından sağlanan deneyimler de yeterli inancı yaratma ve güçlendirmenin etkili yollarından biridir. Sosyal ikna yeterli inancı güçlendirmenin bir başka yoludur. Verilen işi tam olarak yapabilecek yeteneklere sahip olan ve sözel olarak ikna olmuş kişiler bir problemle karşılaştıklarında şüphelerini ve kişisel yetersizliklerini yaşamak yerine problemi çözmek için daha fazla çaba harcarlar ve bu çabayı sürdürme azmi gösterirler. İnsanların kendi psikolojik ve duygusal durumları da kendi yeteneklerini yargılamada kısmen işe koşulmaktadır (Akt. Hazır Bıkmaz, 2002: 199).

Öz-yeterlik inancının, bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim yapma süreçleri gibi dört temel psikolojik süreci de etkilediği belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterlik inancının yüksek olması, bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler oluşturmalarına ve verdikleri kararlarda tutarlı ve mücadeleci olmalarına neden olarak motivasyonlarının daha da yüksek olmasını sağlamaktadır (Korkut ve Babaoğlu, 2012: 270-271).

Pajares (1997), öz-yeterlik inançları ile ilgili olarak eğitim alanında yapılan araştırmaların üç kategoride ele alınabileceğini belirtmektedir. Birinci kategoride yer alan araştırmalarda daha çok, öz-yeterlik inançlarının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri ele alınmaktadır. İkinci kategoride, öz-yeterlik inançlarının öğrenim görülen alanın seçimi ve meslek tercihlerine etkilerini konu alan araştırmalar bulunmaktadır. Üçüncü kategoride ise, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar yer almaktadır (Akt. Hazır Bıkmaz, 2006: 300).

2.4.2. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı

Eğitim alanında öz-yeterlik inançlarıyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda üçüncü odak noktasını öğretmenler ve öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hazır Bıkmaz, 2006: 304).

Eğitim-öğretim sürecinin en önemli öğelerinden birisi olan öğretmen, hem öğrenme çevresinin bir parçası hem de düzenleyicisi konumundadır (Tepe ve Demir, 2012: 138). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi bir eğitim almış olmalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine

olan inançları ile de yakından ilgilidir (Küçükylmaz ve Budan, 2006: 2; Gürol ve diğ., 2010: 1396; Tepe ve Demir, 2012: 138). Öğretmen yeterlik inancı, birçok araştırmacı tarafından öğretmenlerin öğrenci performansını etkilemeye yönelik becerilerine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın, 2010: 540).

Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce, iyi bir eğitim almalarının yanında mesleklerini en iyi bir şekilde yürütebileceklerine olan inançları çok önemlidir. Çünkü öğretmenlik mesleği, mesleki alan bilgisi yanında öz-yeterlik duygusu taşımayı da gerektirir (Karamustafaoğlu, Uluçınar Sağır, ve Özkan, 2012: 1-2). Öz-yeterlik inançları çoğunlukla özel alanlara ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu özel alanların en önemlilerinden birisi de öğretmen öz-yeterliğidir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir kavramdır ve öğretmen öz-yeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemlidir (Kutlu ve Gökdere, 2012: 1).

Öz-yeterlik inancı bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgili bir kavramdır. Bu inanç, bireylerin belli bir konuda kendilerini nasıl hissettiklerini, ne düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirlemektedir (İpek ve Acuner, 2011: 25). Öz-yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar vurgulanır. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen etkililiği ya da başarılı öğretim ile ilişkili bir kavramdır (Üstüner ve diğ., 2009: 2-3).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğretmenlikle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarında belirleyici rol oynamaktadır. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci merkezli dersler işleyip, derslerini de öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere göre sürdürmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, öğretim ortamının hazırlanmasında, öğrencinin öğretim sürecinde istenilen düzeye ulaşabilmesinde ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde bir araç olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öz-yeterliğini etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olması, öz-yeterliklerini güçlendirmek açısından gereklidir. Öz-yeterlik inancını etkileyen dört temel faktör burada da etkilidir. Bunların dışındaki bazı faktörlerden de söz etmek olasıdır. Bilgi birikimi gibi öğretmen ile ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler; toplumdan ve meslektaşlardan gelen destek gibi çevresel faktörlerden söz edilebilir (Korkut ve Babaoğlu, 2012: 271-272).

Eğitimde öz-yeterlik algısı genellikle öğretmenin, öğrencinin başarı düzeyi ve davranışlarında pozitif değişiklikler meydana getirmesi ile ilgili olarak kendi öğretme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanabilir. Öz-yeterlik aynı zamanda sınıf organizasyonu, eğitim stratejileri, soru sorma teknikleri, bir görevi yerine getirmede sabırlı davranma düzeyi, yenilik ve risk alma dereceleri, öğrenciler için öğretmen dönütleri, öğrencinin görevi zamanında yerine getirmesindeki idare ve kontrol taktikleri ile ilgilidir (Yaman ve diğ., 2004: 3). Bandura (1997), öz-yeterlik inancı ya da algılanan öz-yeterliğin bir öğretmenin motivasyon düzeyini ve ortaya koyacağı performansı önemli düzeyde etkileyebileceğini belirtmektedir (Akt. S. M. Özdemir, 2008: 280). Klausmeier ve Alen (1978)'e göre, öğretmenin öz-yeterlik inancı öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencilerin öğretilenleri anlamasını etkileyebilmekte ve bu da öğrencilerin başarı durumlarında bir farklılaşma yaratabilmektedir (Akt. Akbaş ve Çelikkaleli, 2006: 99).

Öğretmenin öz-yeterlik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencilerin öğretilenleri anlamasını etkilemekte ve bu da öğrencilerin başarı durumlarında bir farklılaşma yaratabilmektedir. Aynı zamanda öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, olumlu sınıf içi davranışlar sergiledikleri, öğrenci başarısını iyi yönde etkiledikleri, yeni fikirlere açık ve öğretmeye daha istekli oldukları da ifade edilmektedir (Akkuş, 2013: 104-105).

Öğretmenlik öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin mesleki başarısını en önemli ölçüde etkileyen baş etmenler arasındadır. Bir öğretmen alanı ile ilgili ne kadar bilgi ve beceriye sahip olursa olsun; kendine mesleğini iyi şekilde götürebileceğine ilişkin en ufak bir inancı yoksa o öğretmenin mesleğinde verimli olabileceği düşünülemez. Öğretmenin öğrenme süreci içinde öğrencilere tam anlamı ile rehber olabilmesi, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri sunabilmesi, yeni çözüm önerileri getirebilmesi doğrudan öğretmenlik öz-yeterlik inanç düzeyinin yüksek olması ile ilişkilidir (Karamustafaoğlu ve diğ., 2012: 2).

Öğretmen öz-yeterliği kavramı, öğretmenlerin zor ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenme ürünlerini etkileyebilecek kapasiteye sahip olduklarına ilişkin yargılarıdır. Bu yargı, güçlü etkilere sahiptir. Öğretmen öz-yeterlik inancının, öğretmenlerin öğretmek için sarf ettikleri çabayı, mesleki hedeflerinin düzeyini ve buna bağlı olarak oluşturacakları hedefleri etkilediği görülmektedir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli

öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimlidirler. Öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli dersler işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (Küçükylmaz ve Budan, 2006: 2-3).

Öz-yeterlik ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları, öğretmen öz-yeterliği ile bazı öğretmen davranışları ve öğrencilerde meydana gelen öğrenme ürünleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Üstüner ve diğ., 2009: 3). Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde, öz-yeterlik inancı yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında öğretimsel yenilikleri uygulamaya çalışma, öğretime daha fazla zaman ayırma, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönüt verme, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma, mesleki bağlılık, etkili öğretmen özellikleri gibi konularda davranış farklılıklarının olduğunu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği görülmektedir (Tepe ve Demir, 2012: 139).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı hakkında yapılan çalışmalar, genel olarak öz-yeterlik inançlarını araştırmaya odaklanmış olmasına rağmen, son yıllarda özel alanlardaki öz-yeterlik inançları da araştırılmaktadır. Öğretmenlerin genel öz-yeterlik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden, öğretmenlerin özel alanlardaki öz-yeterliğinin saptanması da önem taşımaktadır (Küçükylmaz ve Budan, 2006: 3; Tepe ve Demir, 2012: 139).

2.5. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde konumuzla ilgili daha önce yapılmış araştırmaların özetlerine yer verilmiştir. Araştırmalar iki alt başlık altında toplanmıştır. İlk başlık altında özel alan yeterlikleri, ikinci başlık altında da öğretmen öz-yeterlikleri ile ilgili literatürde öne çıkan bazı araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.5.1. Özel Alan Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar

Öztürk (2009) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Yeterlik Alanına İlişkin Görüşleri ve Öz Değerlendirmeleri” isimli araştırmada “okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlik alanına” ilişkin olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ve öz değerlendirmelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler, 124 sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilmiştir. İlgili çalışmada yeterlik alanı ve bu alanlara ilişkin alt yeterlikler, hiyerarşik

doğrulamalı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlik olarak “Öğretme-Öğrenme Süreci” yeterlik alanından sonra Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” yeterlik alanını en önemli yeterlik alanı olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Öz değerlendirme sonuçlarına göre ise; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini yeterli görmeleri dikkate alındığında “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” yeterlik alanının üçüncü sırada “Program ve İçerik Bilgisi” yeterlik alanının ise son sırada yer aldığı görülmüştür.

Yılmaz (2010) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları” isimli yüksek lisans tezinde, diğer tüm derslere temel teşkil eden Türkçe derslerini yürütecek öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline ve Agno’ya göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Veriler bu amaç doğrultusunda toplanmış ve araştırma yöntemi olarak Survey kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 Akademik Bahar Yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne kayıtlı 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 89 erkek, 52 kız ve toplamda 141 Türkçe öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerini belirlemek için “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına yönelik ölçeğin Türkçeye adapte edilmesini Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması” adıyla yapmışlardır. Bu ölçek için güvenilirlik ve doğrulamalı faktör analizi ile Rasch yöntemi kullanılarak geçerlilik çalışmalarının yapılması hedeflenmiştir. Diğer ölçme aracı ise Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen “Öğretmen Yeterlikleri”nin Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerindeki beş yeterlik alanının yirmi beş maddeden oluşan ifadeleri anket formuna dönüştürülerek oluşturulmuş ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline göre çok fazla farklılaşmadığı fakat Agno faktörünün belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Bingöl Meşe (2010) “Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri: İzmir İli Örneği” isimli yüksek lisans tezinde Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin gerektirdiği performansları, eğitim-öğretim ortamında hangi sıklıkta gösterebildiklerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılında İzmir ili sınırları içinde bulunan

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim Okullarında görev yapmakta olan 194 Bilişim Teknolojileri öğretmeni oluşturmuştur. Toplam 127 öğretmene ulaşılarak % 65,4 oranında geri dönüş sağlanmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Araştırma Ölçeği” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekans dağılımı, basit korelasyon tekniği, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak incelendiğinde; Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin öğretim sürecinde “Öğretimi Planlama ve Uygulama” yeterlik alanının gerektirdiği performansları sıklıkla gösterdikleri, “Uzaktan Eğitim Uygulamaları” ve “Eğitsel Yazılım Geliştirme” boyutlarının gerektirdiği performansları bazen gösterdikleri, “Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Uygulamalar” yeterlik alanının gerektirdiği performansları ise nadiren gösterdikleri tespit edilmiştir.

Aydın (2010) “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Çalışma: Rize İl Örneği” isimli yüksek lisans tezinde Rize’de görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenlerini, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alan Yeterlikleri”ni ifade eden performans göstergelerine göre değerlendirmeyi ve bu yeterliklerin belirli değişkenlere göre durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için, MEB tarafından 2004 yılında hazırlanmış “Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri” standartları kullanılmıştır. Betimsel olarak tasarlanmış bu araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Rize’de görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenleriyle yürütülmüştür. Rize’de ilköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenleri evren olarak alınmış ve olasılıklı olan örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle örneklem tayinine gidilerek 84 Fen ve Teknoloji öğretmeniyle çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 70 maddelik durum değerlendirme anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Durum değerlendirme anketindeki maddeler MEB tarafından hazırlanan Fen ve Teknoloji öğretmenleri alan yeterlikleri performans göstergelerini ifade eden maddeleri kapsamaktadır. Bu performans göstergeleri araştırmacı tarafından anket maddeleri haline getirilmiş ve anketin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,95 bulunmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu da araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: (1) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alan yeterlikleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. (2) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alan yeterlikleri ile öğretmenlerin

yaşları arasında “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanı için istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuş; diğer yeterlik alanları için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. (3) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alan yeterlikleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. (4) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alan yeterlikleri ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Özlük (2010) “Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (Kırıkkale İli Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Çalışmada, MEB’in belirlediği “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” temel alınmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla oluşturulan “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Ölçeği”, MEB tarafından belirlenen “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anketin birinci bölümünde kişisel (demografik) bilgileri belirlemeye yönelik beş soru, ikinci bölümünde ise Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine yönelik yirmi bir soru olmak üzere toplam yirmi altı soru bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini Kırıkkale ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ve liselerde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin (Türkçe ve TDE öğretmenlerinin) Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına katılım düzeyleri frekanslardan, yüzdelerden ve aritmetik ortalamalardan elde edilen sonuçlara göre yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplarda, demografik (cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan bölüm ve hizmet süresi) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-testi ve varyans analizi yardımıyla test edilmiştir. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: (1) Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına %50’nin altında katılım olmamıştır. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına katılım düzeyleri genel olarak yüksek çıkmıştır. (2) Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan bölüm ve hizmet süresi değişkenlerine göre Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmada bu sonuçlar dikkate alınarak öneriler oluşturulmuştur.

Çoşkun, Özer ve Tiryaki (2010) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmadaki veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmenliği Özel Alan

Yeterlik Algısı Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Beşli likert tipindeki ölçeğin güvenirlik katsayısı .97 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evreni, Türkçe Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri, örnekleme ise 7 ayrı üniversiteden 289 Türkçe öğretmeni adaydır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlik algısı ortalamaları alanlara göre 5 puan üzerinden şöyledir: (a) Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (4.05), (b) Dil becerilerini geliştirme (4.26), (e) Dil gelişimini izleme ve değerlendirme (4.12) (d) Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (4.0), (e) Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama (4.09). Araştırmada yeterlik alanları arasında orta ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özel alan yeterlik algılarında cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, bölümü tercih sırası ve akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık olmadığı; ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin yeterlik algılarının birinci öğretimdeki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Güneş (2011) “Kimya Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliklerinin Araştırılması” isimli yüksek lisans tezinde kimya öğretmen adaylarının özel alan yeterlik düzeylerini belirleyerek yeterlik düzeylerinin sınıf seviyesi ve cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediğini araştırmayı amaçlamıştır. Genel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilen çalışma 2010-2011 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, OFMA Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı'nın 4 ve 5. Sınıflarında öğrenim gören 37 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada veriler MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlattırılan Kimya Özel Alan Öğretmen Yeterliklerinden faydalanılarak araştırmacı tarafından düzenlenen özyeterlik ölçeğiyle toplanmış ve SPSS bilgisayar programıyla değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları hemen her alanda kendilerini yeterli bulmakta, sadece alan bilgisi konusunda bazı eksikliklerinin olduğunu ifade etmektedir. Alan bilgisi konusunda eksiğinin olduğunu ifade eden öğrenci sayısı 5. sınıflarda daha fazladır. Diğer taraftan alan eğitimi konusundaki yeterlik düzeyleri karşılaştırıldığında 5. sınıf öğrencilerin 4. sınıflara oranla kendilerini daha yeterli buldukları görülebilir. Bu durumun temel nedeni Eğitim Fakültelerinin kimya eğitimi anabilim dallarında uygulanan program olabilir. Çünkü 3,5+1,5 yıl olarak bilinen bu programa göre öğrenciler 3,5 yıl alan bilgisiyle ilgili dersleri, daha sonraki 1,5 yıl ise formasyon ve alan eğitimiyle ilgili dersleri almaktadır. Dolayısıyla öğrenimlerinin son yılında yani 5. sınıfta kimya kavramlarıyla ilgili bilgilerini unutuyor olabilirler. Araştırmada odaklanılan diğer bir konu, farklı cinsiyetteki öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla yapılan analizlerde herhangi önemli bir

bulguya rastlanmamış. Sadece matematiğin kullanımıyla ilgili performans göstergelerinde erkek öğretmen adayları kızlara oranla kendilerini daha yeterli görmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kök, Çiftçi ve Ayık (2011) “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği)” isimli araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri incelemişlerdir. Çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının MEB tarafından “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında geliştirilen okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya konu olan okul öncesi öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri, 7 yeterlik alanı. 19 alt yeterlik alanı ve bunlara bağlı olarak her yeterliğe ait olarak A1, A2, A3 şeklinde sınıflandırılmış. “Performans Göstergeleri”nden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama formu olarak MEB tarafından okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlikleri ve buna bağlı olarak A2 düzeyinde 62 performans göstergesinin dereceleme ölçeğine dönüştürülmesi ile elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının Özel Alan Yeterliklerinin 7 yeterlik alanı olan Gelişim Alanları. Ailelerle İletişim. Aile Katılımı ve Aile Eğitimi, Değerlendirme, iletişim, Yaratıcılık ve Estetik, Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma. Mesleki Gelişimi Sağlama alanlarındaki A2 düzeyindeki performans göstergelerine verdikleri cevaplara göre “Gelişim Alanları” boyutunun 4.23 ortalamayla en yüksek. “Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğilimi” boyutu 3.93 ortalamayla en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Duygu (2012) “Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Ve Uygulanma Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görev yapan Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri’nin Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri ve bu yeterliklerin uygulanma düzeylerini incelemiştir. Çalışma grubunu çeşitli illerde görev yapan 236 BÖTE mezunu Bilişim Teknolojileri Öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve 6 yeterlik alanından oluşan “Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin 6 ana yeterlik alanında kendilerini farklı düzeyde yeterli buldukları; “Teknolojik Kavramlar ve Uygulamalar” kapsamındaki yeterliklerde kendilerini daha fazla yeterli buldukları görülmüştür. Kendilerini en az yeterli gördükleri alan ise “Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Süreci” kapsamındaki yeterliklerdir.

Öğretmenlerin özel alan yeterlikleri cinsiyetleri, hizmet yılları ve mezun oldukları lise açısından incelendiğinde öğretmenlerin “Teknolojik Kavramlar ve Uygulamalar” ile “Mesleki Gelişim” özel alan yeterliklerine ilişkin genel ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak erkekler lehine anlamlı olduğu görülmüştür. BT Öğretmenlerinin; “Öğretim Sürecini ve Ortamını Tasarlama, Planlama ve Düzenleme”, “Teknolojik Kavramlar ve Uygulamalar” ve “Öğretme, Öğrenme ve Program” kapsamındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri hizmet süresi 7-10 yıl olan öğretmenlerde daha yüksek iken, Teknik Meslek Lisesi mezunu öğretmenlerin “Öğretim Sürecini, Ortamını Tasarlama, Planlama, Düzenleme” yeterliğine ait ortalama puanları Anadolu Lisesi mezunu öğretmenlerden, “Teknolojik Kavramlar ve Uygulamalar” yeterliğine ait ortalama puanları Anadolu Lisesi mezunu ve Anadolu Meslek Lisesi mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Avcı ve Cinoğlu (2012) “Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüşleri (Kilis İli Örneği)” isimli araştırmada sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre özel alan yeterliklerine sahip olma düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Veriler Kilis ili merkez ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 222 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterliğine göre uyarlanan anket kullanılmıştır. Yeterlik düzeylerinin derecelendirilmesinde ölçüt olarak yine bakanlığın belirlediği düzeyler kullanılmıştır (A1 A2 ve A3). Araştırma sonucunda Kilis ili merkez ilçesinde yer alan resmi ilköğretim okullarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleri kendilerini 8 yeterlik alanında da A2 düzeyinde yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin kendi yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre hiçbir yeterlik alanında anlamlı bir fark görülmemiştir fakat eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre bazı farklılıklar bulunmuştur.

Kahramanoğlu ve Ay (2013) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi” isimli araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının cinsiyet, bölümü tercih etme sıralamaları, I. ve II. öğretim olma durumları, akademik ortalamaları değişkenleri açısından incelenmesi ve yeterlik algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 188 öğretmen adayı (4. sınıf) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, beşli likert türünde 39 maddeden ve 8 faktörden oluşan Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğretmen adaylarına ait kişisel bilgiler ve sınıf öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin maddeler olmak

üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının cinsiyete göre değişmediği, adayların bölümü tercih etme sıralamalarına göre puanlar arasında anlamlı farklılığın olmadığı, adayların I. ve II. öğretim olma durumlarına göre I. öğretim lehine anlamlı farklılık olduğu ve akademik başarılarına göre de puanlar ortalamaları arasında anlamlı derecede farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının genel olarak “Yeterli” seviyesinde olduğu görülmüş ve yeterlik algıları puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu ortaya konmuştur.

Uslu (2013) “Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Açısından İncelenmesi” isimli araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile sosyal bilgiler eğitimi lisans programındaki zorunlu derslerin kur tanımlarını doküman incelemesi yöntemi ile karşılaştırmalı olarak inceleyerek sosyal bilgiler eğitimi lisans programının, MEB’ce belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini ne ölçüde karşılayabildiğini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı’nın “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” adlı çalışmasında yer alan yeterliklerden %80’inin sosyal bilgiler eğitimi programındaki zorunlu dersler ile kazandırılabilceği, %20’sinin ise kazandırılmayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler eğitimi programındaki zorunlu derslerden 49 tanesinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini oluşturan yeterlikler ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Geriye kalan 10 dersle ise Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Öğretmen Öz-Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmada ilköğretim bölümü aday öğretmenlerin mesleğe atılmadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlikleri, cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırma 2005-2006 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi’nde okuyan toplam 330 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmada beş dereceli likert tipi “Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Cronbach alfa ile güvenirlik testi yapılmıştır (Alfa=.8998). Veri çözümlemede, t-testi, varyans analizi ve aritmetik ortalama gibi istatistiki teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen

adaylarına göre mesleki öz-yeterliklerine ilişkin daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Özerkan (2007) “Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırma, 2005-2006 Öğretim Yılı II. Yarıyılında Edirne İli Merkez İlçedeki ilköğretim I. kademe okullarında görev yapan 62 (41 kadın, 21 erkek) sınıf öğretmeni ve sınıflarında öğrenim görmekte olan 1515 (749 kız, 766 erkek) 5. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Senemoğlu (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ve Özkal (2000) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği” ile toplanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin 5. sınıf I. dönem sosyal bilgiler dersi başarı durumları da kaydedilmiş ve karşılaştırmalarda kullanılmıştır. Elde edilen veri, bilgisayarda SPSS 14.0 İstatistik programında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon, bağımsız gruplarda t testi, kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları ve ders başarıları ile cinsiyetleri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, öğretmen öz-yeterlik algısı ile cinsiyet arasındaki farkın anlamlı olmadığı; öğretmen öz-yeterlik algısı ile mesleki deneyim arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özdemir (2008) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutumu göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 Öğretim Yılında Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören 223 sınıf öğretmeni adayları oluşturmuştur. Çalışmada veriler “Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim gönden branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde

farklılık gösterdiğini, buna karşılık öğrenim gönden üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının artırılması için hizmet öncesi eğitim sürecinde kuramsal ve uygulamalı derslerde öğretim sürecini etkili biçimde planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik bilgi ve becerilerin yanı sıra, öğretmen adaylarına alanlarına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum ve anlayışların kazandırılması gerektiği önerilmiştir.

Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) “Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları” isimli araştırmada Dellinger, Bobbett, Olivier ve Bilet (2008) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğini Türkçeye uyarlamayı amaçlamışlardır. Buna ek olarak, uyarlanan ölçek kullanılarak sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları cinsiyet, başarı ve öğrenim düzeylerine göre incelenmiştir. Ölçeğin uyarlama sürecinde test tekrar-test güvenirlik çalışması kapsamında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin tümü ve faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna ek olarak, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bulgular, Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Başarı düzeylerine göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca, adayların özyeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmekle beraber öğrenim düzeylerine göre, 4. sınıfların lehine farklılaştığı belirlenmiştir.

Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları Ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarını ve epistemolojik inançlarını, cinsiyet, mezun olunan lise türü, branşı ve bölüm gibi değişkenler açısından incelenmişlerdir. İnançlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerine devam etmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve epistemolojik inançlarına ilişkin toplanan veriler, betimsel istatistikler, t testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler göstermiştir ki öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik inancı, kullanılan ölçeğe göre güçlüdür. Epistemolojik

inanç açısından ise öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutu öğretmen adaylarının en olgunlaşmamış olduğu, tek doğrunun var olduğu inanç boyutunda ise daha olgunlaşmış oldukları görülmüştür.

Aylar ve Aksin (2011) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği)” isimli araştırmada sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeyleri; sınıf düzeyi, ortaöğretim mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenlerine göre araştırılmıştır. Bu araştırma, betimsel nitelikte olup. tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2006-2007 eğitim yılı güz döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem ise. evrenden rastgele yöntemle seçilen 170 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın verileri Kaptan ve Korkmaz (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Yaman (2003) tarafından bazı maddeleri değiştirilen Sosyal Bilgiler Öğretimi Öz-Yeterlilik İnanç Anketi ve Yaman (2003) tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler tek faktörlü ANOVA, bağımsız gruplar için t-testi ve korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, ortaöğretim mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenlerine göre problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimi öz-yeterlilik inanç düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Zayimoğlu Öztürk (2011) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli doktora tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlilik düzeylerini incelenmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Öğrenme Alanlarına ilişkin özyeterlilikleri ile ilgili literatür incelenmiş ve Delphi tekniği ile uzman görüşüne başvurularak "Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanları Yeterlilikleri" ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler özyeterlilik ölçeğinin genelinden yüksek özyeterliliklere sahip olurlarken, öğretmen adayları ise ölçeğin genelinden alınan puanlara göre orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin özyeterlilik puanları cinsiyet ve mesleki kıdeme göre değişmez iken; mezun

olunan branş ve öğrenim durumu gibi bağımsız değişkenlerin özyeterlikler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının aldıkları puanlar cinsiyet ve akademik ortalamaya göre değişmez iken, öğrenim türü ve üniversite değişkeni özyeterlik puanları üzerinde etkili olmuştur. Ayrıca, her iki katılımcı grubun aldıkları puanların, hem öğrenme alanları hem de sosyal bilim disiplinleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı da tespit edilmiştir.

Ülper ve Bağcı (2012) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları” isimli araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim türüne, mezun olunan lise türüne ve akademik başarı durumlarına göre incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmadaki veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Beş alt faktörden oluşan ölçek, beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Araştırmaya 179’u kız, 172’si erkekten oluşan 351 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcılar Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programı son sınıf öğrencileridir. Veriler, SPSS 15.0 istatistik paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları “İyi” düzeydedir. Adayların öz yeterlik algılan cinsiyet, öğrenim türü ve mezun olunan lise türü bakımından farklılık göstermezken adayların akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Akkuş (2013) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırmada ilköğretim bölümü sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri (öğretimi planlama ve değerlendirme, öğrenciyi tanıma ve rehberlik etme ile öz-yeterlik toplam puan ortalaması boyutlarında) cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf değişkenleri bakımından incelemiştir. Araştırma 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kafkas üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan toplam 241 öğretmen adayının katılımıyla yürütülmüştür. Tarama yönteminin benimsendiği araştırmada, Kan (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde t testi, tek yönlü varyans testi, öz-yeterlik inanç düzeyleri arası farkların anlamlılık düzeyi ve aritmetik ortalamalarına yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinde, öğretimi planlama ve

değerlendirme boyutu ile öz-yeterlik toplam puan ortalamasında, kız öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinde, öğrenim gördükleri üniversitelere göre sadece öğretimi planlama ve değerlendirme boyutunda. Atatürk Üniversitesi ile Erzincan Üniversitesi arasında Atatürk Üniversitesinde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, daha derin ve detaylı bilgiler elde etme amacıyla nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı, pragmatik bir araştırma yaklaşımı olarak ifade edilen karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007: 123). Karma yöntemde araştırmacılar, çalışmanın bir aşamasında nitel boyutu bir diğer aşamasında ise nicel boyutu kullanır (Creswell, 2003: 210; Johnson ve Christensen, 2004: 417).

Araştırmada karma yöntem stratejilerinden “Eş Zamanlı Üçleme Stratejisi” kullanılmıştır. Bu stratejide nicel ve nitel veri toplama eş zamanlı olarak gerçekleştirilir. Nicel ve nitel yöntemden elde edilen veriler analiz edilerek karşılaştırma yapılır (Creswell, 2003: 217).

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemden (mixed method) yararlanılan bu araştırmada nicel boyutta sosyal bilgiler öğretmen adaylarına “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”, nitel boyutta ise, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarıyla ilgili düşüncelerini almak için, “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu” uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Amaçsal (amaçlı) örnekleme (purposive/purposeful sampling) yaklaşımının maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) yönteminin kullanıldığı bu araştırmada farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip coğrafi bölgelerdeki üniversiteler seçilmiştir. Bunun nedeni araştırma sonuçlarının Türkiye’ye genellenebilirliğini sağlamak,

problemin daha geniş bir çerçevede betimlemesini yapmak ve evren değerleri hakkında önemli ve güçlü ipuçları elde etmektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 89-90). Ekonomiklik, ulaşılabilirlik ve uygulama kolaylığı gibi kriterler göz önünde bulundurularak her coğrafi bölgeden bir üniversite seçilmiştir. Bu üniversiteler şunlardır: Adıyaman Üniversitesi (Güney Doğu Anadolu Bölgesi), Atatürk Üniversitesi (Doğu Anadolu Bölgesi), Akdeniz Üniversitesi (Akdeniz Bölgesi), Kastamonu Üniversitesi (Karadeniz Bölgesi), Niğde Üniversitesi (İç Anadolu Bölgesi), Uşak Üniversitesi (Ege Bölgesi), Yıldız Teknik Üniversitesi (Marmara Bölgesi).

Araştırmanın nicel çalışma grubunu, gönüllülük esasına göre nicel ölçme aracıyla yer alan tüm sorulara eksiksiz olarak cevap veren, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, çalışma grubunu oluşturan üniversitelerin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dallarında 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 1024 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Nicel çalışma grubunun üniversitelere göre dağılımı ile ilgili betimsel veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Nicel Çalışma Grubunun Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Atatürk Üniversitesi	92	9.0
Adıyaman Üniversitesi	174	17.0
Akdeniz Üniversitesi	150	14.6
Kastamonu Üniversitesi	118	11.5
Niğde Üniversitesi	347	33.9
Uşak Üniversitesi	83	8.1
Yıldız Teknik Üniversitesi	60	5.9
Toplam	1024	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan üniversiteler içinde gönüllü katılım gerçekleştiren sosyal bilgiler öğretmen adayları en fazla Niğde Üniversitesi (% 33.9)’nden iken en az Yıldız Teknik Üniversitesi (% 5.9)’ndendir.

Araştırmanın nitel çalışma grubu ise gönüllülük esasına göre nitel ölçme aracıyla yer alan tüm sorulara görüş bildiren, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, çalışma grubunu

oluşturan üniversitelerin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dallarında 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 126 öğretmen adayından oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler çalışma grubunun tümüne eş zamanlı olarak uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu” ile elde edilmiştir.

3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan nicel veri toplama aracı “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”dir.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”nda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, üniversite, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni, mezun olunan lise türü, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık toplam geliri değişkenleri hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.3.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği

Sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik herhangi bir ölçeğe ulaşılamamış olduğundan araştırma kapsamında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nin beş ana yeterlik alanı temel alınarak yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilmesinde ölçek geliştirme sürecine uyulması amacıyla şu aşamalar izlenmiştir:

- Ölçülmek istenilen özelliğin belirlenmesi
- Madde havuzunun oluşturulması
- Ölçme için biçimin belirlenmesi

- Oluşturulan madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi
- Kapsam geçerliği yüksek maddelerin deneme formuna dâhil edilmesi
- Deneme formunun örnekleme uygulanması
- Maddelerin değerlendirilmesi
- Ölçeğe son halinin verilmesi (DeVellis, 2003: 60-100).

a. Ölçülmek istenilen özelliğin belirlenmesi

Bu ölçek, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

b. Madde havuzunun oluşturulması

Bu aşamada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarını ölçebilecek ifadeler yazılmıştır. Madde havuzunu oluşturan ifadelerin yazılmasında araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır.

c. Ölçme için biçimin belirlenmesi

5’li likert tipi formunda oluşturulan ölçekte araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından her maddenin karşısında bulunan “Tamamen Yetersizim”, “Yetersizim”, “Kısmen Yeterliyim”, “Yeterliyim” ve “Tamamen Yeterliyim” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

d. Oluşturulan madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi

Likert tipi bir ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için ölçülmek istenen öğelerin gözlenebilir işaretçileri kapsamında, oluşturulan maddelerle temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için ölçek maddelerinin ilgili uzman kişiler tarafından incelenmelidir (Tavşancıl, 2010: 144). Bu nedenle geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliğini belirlemek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Gazi Üniversitesinden beş uzman, Niğde Üniversitesinden iki uzman olmak üzere toplam yedi kişiye “Sosyal

Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” maddelerinin ilgili boyutu temsil edip etmediği sorulmuştur. Bu kısımda uzmanlar, belirtilen özelliği net olarak ölçmeye aday bir madde ise “Uygun”, madde konu kapsamında ama düzenlenmesi ya da değiştirilmesi gerekiyorsa “Biraz Uygun”, madde belirtilen özelliği temsil etmiyor ise “Uygun Değil” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Madde havuzundan, uzman görüşleri doğrultusunda aynı şeyi ifade etme, öz-yeterlik dışında nitelikleri ölçme, hedeflenen amaca uygun olmama gibi nedenler yüzünden 22 adet madde çıkarılmıştır. Başlangıçta 112 adet maddeden oluşan ölçek 90 maddeye düşürülmüştür. Son olarak havuzda kalan maddeler 2 adet Türkçe Eğitimi uzmanının görüşüne sunularak dil bakımından en uygun şekle kavuşturulmuştur. Böylece pilot uygulama için 90 maddelik bir ölçek elde edilmiştir (Ek 1).

e. Kapsam geçerliği yüksek maddelerin deneme formuna dahil edilmesi

Kapsam geçerliği yüksek bazı maddeler ölçeğe uzman görüşleri doğrultusunda dahil edilmiştir. Ayrıca uzmanların görüşleri dikkate alınarak tüm maddeler için gereken düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

f. Deneme formunun örnekleme uygulanması

Bu aşamada ölçme aracının güvenirlik düzeyini ve yapı geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ve son şekli verilen ölçme aracının ön uygulaması yapılmıştır. 90 maddeden oluşan veri toplama aracı 326 sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır.

Nicel veri toplama aracının pilot uygulaması Gazi Üniversitesi’nde gerçekleştirilmiştir. Kline (1994), faktör analizinde güvenilir faktörler çıkarmak için ölçüt olarak 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağını vurgulamaktadır (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 206). Deneme aşamasında gerçekleştirilecek uygulama için örneklem büyüklüğü hakkında çeşitli görüş ayrılıkları bulunmakla birlikte, faktör analizi için 300 örneklem sayısının uygun olduğu söylenebilir (Foster, Barkus ve Yavorsky, 2006: 74). Bu doğrultuda hareket edilerek gönüllülük esasına göre imkanlar dahilinde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 326 sosyal bilgiler öğretmen adayı, ölçeğin pilot uygulaması için araştırma grubunu oluşturmuştur.

g. Maddelerin değerlendirilmesi

Maddelerin değerlendirilmesi aşamasında faktör analizi yapılmıştır. Veriler bilgisayara aktarılırken katılma derecesi aralıkları $n-1/n$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Öz-yeterlik inancı maddelerine katılma dereceleri ve bunlara ilişkin madde puanlama aralıkları Tablo 2’de verilmiştir. Elde edilen veriler IBM SPSS 21.0 paket programında anlamlandırılmıştır.

Tablo 2: Öz-yeterlik İnancı Maddelerine Katılma Derecelerinin Puanlaması

Katılma Derecesi	Madde Puanlaması
Tamamen Yetersizim	1.00
Yetersizim	2.00
Kısmen Yeterliyim	3.00
Yeterliyim	4.00
Tamamen Yeterliyim	5.00

Tablo 2’de “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” için katılma derecesi aralıkları yer almaktadır. Ölçekten elde edilen veriler bu tabloya göre puanlanmıştır. 90 maddeden oluşan pilot ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puan 90 ile 450 arasında değişmektedir.

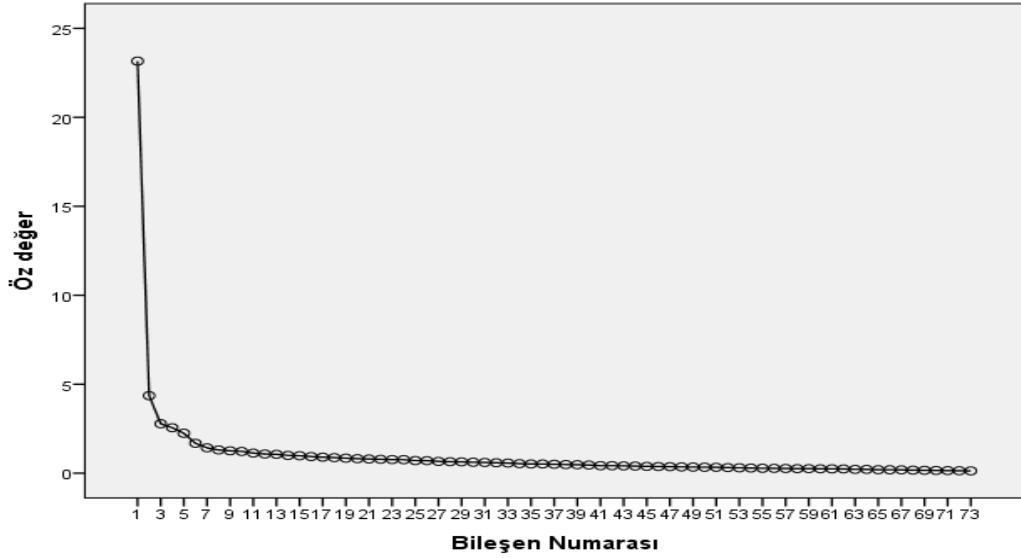
Ölçeğin geçerliği için faktör analizi ile yapı geçerliği çalışması; güvenirliği içinse Cronbach Alpha değerleri ve madde toplam korelasyonları incelenmiştir.

Faktör analizi sosyal bilimlerde ölçek geliştirme sürecinde yapı geçerliliğine ilişkin kanıtlar elde etmek amacıyla en sık kullanılan tekniklerden biridir. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler/yapılar) keşfetmeyi ya da faktörler ile göstergeleri arasında tanımlanan ilişkileri açıklayan ölçme modellerini test etmek amacıyla kullanılan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2008: 123; Çokluk ve diğ., 2010: 177-178).

“Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin yapısını ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin, davranışların anlaşılmasına yardımcı olan kuramın yapıları (gözlenemeyen değişkenler) ile benzer olup olmadığını ortaya koyar (Çokluk ve diğ., 2010: 177).

Faktör analizi tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ile incelenebilir. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2008: 126). “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi örneklemin ve ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun uygunluğu ile ilgilidir. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin .60'ın üzerinde çıkması kabul edilebilirdir ve bu değer yükseldikçe Barlett Testi sonucu elde edilen değer de yükselecektir (Foster, Barkus, ve Yavorsky, 2006: 75). KMO değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir (Çokluk ve diğ., 2010: 207). Elde edilen verilerde ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin çalışma grubuna uygunluğu .000 düzeyinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= .942 Bartlett Testi sonucu $\chi^2=13800.637$ olarak bulunmuştur. Bu değerler faktör analizi uygulanabilirliği için örneklem büyüklüğünün yeterli ve maddeler arası korelasyonun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonuçlarını yorumlamada temel ölçüt faktör yükleridir. Faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer .30'a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2008: 124). Faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .40 olarak alınmış, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için Temel Bileşenler Analizi yöntemiyle Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerde faktör yükleri birden çok faktöre dağılmış olan ve bunların arasındaki farkı 0,1'den az olan maddeler ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. Yapılan faktör analizlerinin sonucunda hiçbir boyutla ilişkilendirilemeyen 10, 13, 18, 19, 20, 24, 25, 27, 30, 35, 52, 57, 62, 75, 76, 77, 78 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmış ve 73 maddelik nihai ölçeğe ulaşılmıştır. İlk olarak faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiği incelenmiştir. Grafikteki yamaç eğrisinde yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör önemli faktör sayısını verirken, yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların birbirine yakın olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2008: 126). Bu bağlamda faktör öz değerlerine ait saçılma diyagramı Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4: Faktör Öz Değerlerine Ait Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 4'te elde edilen faktör öz değerlerine ait yamaç eğim grafiğinde, saçılma diyagramına bakıldığında 5 kırılma noktalı dikey eksenden sonra uzanan yatay eksen görülmektedir. Bu durum ölçeğin 5 faktörde açıklandığını göstermektedir. İfade edilen beş faktöre ilişkin öz değerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi ölçekte yer alan beş faktörün öz değerlerinin tümü 1'in üzerindedir.

Tablo 3: “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin Faktörlerinin Yapısı

Faktör	Öz değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	8.800	12.054	12.054
2	7.929	10.861	22.916
3	7.633	10.456	33.371
4	5.518	7.559	40.930
5	5.217	7.147	48.076

Tablo 3'e göre beş faktörlü “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin birinci faktörü ölçeğe ilişkin toplam varyansın %12.054'ünü, ikinci faktör %10.861'ini; üçüncü faktör %10.456'sını, dördüncü faktör

%7.559'unu ve beşinci faktör %7.147'sini açıklamaktadır. Beş faktörün açıkladıkları toplam varyans %48.076'dır.

Ölçekte toplam 73 maddenin beş faktöre dağılımını görmek amacıyla Temel Bileşenler Analizi yöntemiyle Varimax dik döndürme tekniği işlemi yapılmıştır. Ölçekte faktör yükü en az .40 ve üzeri değerde olan maddelere yer verilmiştir. Tablo 4'te Varimax dik döndürme tekniği sonucunda faktör yükü .40'dan büyük ve beş faktörde toplanan maddeler, faktör adları, faktör yükleri, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Testi sonucu verilmiştir. Ölçekten madde çıkarılma işlemi nedeniyle her bir maddenin madde toplam korelasyonları yeniden hesaplanmış ve Tablo 4'de bu değerlere de yer verilmiştir.

Tablo 4: “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin Faktör Yükleri, Faktörlere Ait Cronbach Alpha Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları ve Faktörlerde Yer Alan Maddeler

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu*	Faktör Yükü*	Maddeler
<i>1. Faktör (Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme) Cronbach Alpha: .910</i>			
1	.401	.537	Öğrenme-öğretme sürecini süreyi verimli kullanacak şekilde planlayabilirim.
2	.365	.538	Öğrencilerin anlatılacak konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgi, beceri ve hazırbulunuşlukları öğretim sürecine dahil edebilirim.
3	.391	.579	Öğretimin niteliğine ve seviyesine, konunun özelliğine, öğretim dalına ve amacına uygun şekilde öğrenme-öğretme sürecini planlayabilirim.
4	.338	.527	Öğrenme ortamını öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerine (fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor) uygun şekilde düzenleyebilirim.
5	.356	.527	Sosyal bilgiler öğrenme-öğretme sürecine uygun bir sınıf ortamı sağlayabilirim.
6	.395	.543	Dersin amaçlarını ve kazanımlarını anlaşılır bir şekilde ifade edebilirim.
7	.513	.661	Farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere hitap edebilecek materyaller hazırlayıp etkin bir şekilde kullanabilirim.
8	.407	.590	Öğrenme-öğretme sürecini eğitim-öğretim hedeflerine uygun şekilde planlayabilirim.
9	.332	.485	Uygun durumlarda, sosyal bilgiler konularını

			desteklemek amacıyla diğer akademik disiplinlerden bilgi ve materyal kullanabilirim.
11	.542	.696	Dersin amaç ve kazanımlarına uygun öğretim materyalleri hazırlayabilirim.
12	.406	.534	Öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrenme öğretme yaklaşımlarını, araç-gereçleri, kaynakları, öğrenci etkinliklerini, gezi, gözlem gibi yöntemleri kullanabilirim.
14	.415	.559	Sosyal bilgiler dersinde anlatılanları somutlaştıracak gerçek eşya, model vb. nesneleri öğrenme-öğretme sürecinde kazanımlara uygun bir şekilde kullanabilirim.
15	.425	.552	Öğrenme-öğretme sürecini öğretim kurumlarının özel amaçlarına uygun şekilde planlayabilirim.
16	.466	.552	Dersin amaç ve kazanımlarına uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenleyebilirim.
17	.488	.611	Konu ve öğrenci özelliklerine uygun araç-gereç ve materyalleri verimli bir şekilde kullanabilirim.
21	.475	.520	Öğrencilerin seviyelerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim.
22	.448	.581	Gerekli gördüğüm durumlarda alternatif materyal ve stratejiler geliştirebilirim.
23	.347	.475	Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı verimli bir şekilde kullanabilirim.
<i>2. Faktör (Öğrenme-Öğretme Süreci) Cronbach Alpha: .837</i>			
26	.383	.481	Öğrencileri dikkat ve sabırla dinleyip sorularına uygun cevaplar verebilirim.
28	.439	.509	Öğrenme-öğretme sürecini demokrasinin temel ilkelerini kazandırmaya uygun şekilde sürdürebilirim.
29	.388	.548	Farklı düşünceleri içinde barındıran konuları ele alarak öğrencilerin farklı görüş ve değerlere açık olmasını ve saygı göstermesini sağlayabilirim.
31	.333	.453	Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle etkileşimde bulunarak dikkat çekme, güdüleme, dönüt alma, düzeltme ve pekiştirme aşamalarını takip edebilirim.
32	.315	.408	Öğrenme-öğretme sürecinde insan-çevre etkileşimine yönelik algı oluşturabilirim.

33	.372	.412	Öğrenme-öğretme sürecinde şiir, şarkı, fıkra vb. ürünlere yer verebilirim.
34	.354	.515	Bulduğum çevrenin şartlarına göre öğretim sürecinde esnekliği sağlayabilirim.
36	.489	.528	Karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimi için öğrencilere yardımcı olabilirim.
37	.386	.490	Öğrenme-öğretme sürecinde ekonomik faaliyetlerin toplum üzerine etkisine vurgu yapabilirim.
38	.514	.618	Öğrenciye öğrenilenlerin hayatta ne işe yarayacağı ve nasıl kullanılacağına ilişkin öneriler sunabilirim.
39	.402	.511	Örnek olaylardan yola çıkarak öğrencilerin kendilerinin ve toplumun değerlerini ve inançlarını incelemelerine destek olabilirim.
<i>3. Faktör (İzleme ve Değerlendirme) Cronbach Alpha: .934</i>			
40	.490	.601	Ölçme aracının ölçme aracında bulunması gereken temel özelliklere uygun olmasını sağlayabilirim.
41	.561	.662	Ölçme araçlarını öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun şekilde hazırlayabilirim.
42	.492	.647	Bir ölçme aracının geçerli ve güvenilir olup olmadığını saptayabilirim.
43	.587	.670	Geleneksel ve alternatif ölçme araçlarını bir arada kullanabilirim.
44	.582	.627	Ölçme aracının uygulanması için uygun ortam hazırlayabilirim.
45	.475	.549	Ölçme sonuçlarına göre öğrencinin bir üst kademede başarılı olup olmayacağını yordayabilirim.
46	.530	.599	Ölçme aracında yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerini belirleyebilirim.
47	.670	.742	Öğrenme öğretme sürecine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlayabilirim.
48	.583	.649	Ders kazanımlarına uygun ölçme araçları seçebilirim.
49	.467	.585	Alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanarak velilerin de ölçme değerlendirme sürecine katılmasını sağlayabilirim.
50	.345	.451	Konunun içeriğine ve öğrencinin düzeyine göre bilişsel gelişim basamaklarına uygun seviyelerde soru hazırlayabilirim.

51	.533	.633	Ölçme araçlarının yapılarına uygun bir şekilde değerlendirme yapabilirim.
53	.488	.532	Alternatif değerlendirme araçlarıyla öğrencinin değerlendirme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayabilirim.
54	.488	.556	Ölçme aracına uygun yönerge, cevap kağıdı ve puanlama anahtarı hazırlayabilirim.
55	.474	.548	Değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini yeniden düzenleyebilirim.
56	.543	.658	Üst düzey düşünme becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesi için ölçme aracı hazırlayabilirim.
<i>4. Faktör (Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma) Cronbach Alpha: .938</i>			
58	.557	.619	Okulda uyulması gereken kuralların uygulanmasını desteklemek amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.
59	.460	.547	Okul, aile ve toplumla işbirliği yaparak sınav kaygısı, motivasyon, etkili çalışma meslek seçme ve yönlendirme gibi konularda bir rehber olabilirim.
60	.506	.630	Öğrencilerin milli bayramlara katılmasını sağlamak için okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.
61	.556	.673	Öğrencilerin kaygı, beklenti ve gereksinimleri konusunda okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.
63	.526	.623	Öğrencilerin okul, aile ve çevrelerinde iyi birer vatandaş olmalarını sağlayabilmek amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.
64	.497	.619	Çevredeki aile ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenleyebilirim.
65	.595	.712	Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.
66	.462	.648	Milli bayram ve törenlerin kutlama ve organizasyonunda görev alabilirim.
67	.576	.659	Öğrenci velilerinin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapabilirim.
68	.614	.750	Öğrencilerin boş zamanlarını etkili değerlendirebilmelerini sağlamak amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.

69	.344	.474	Milli değerlerin muhafazası için toplumsal liderlik yapabilirim.
70	.575	.673	Okul aile birliğinin çalışmalarına ve toplumsal faaliyetlere etkin bir şekilde katılarak toplumsal işbirliği konusunda örnek olabilirim.
71	.488	.607	Öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alışverişi yaparak ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında faydalanabilirim.
72	.637	.681	Okulda bir öğrenme kültürü oluşturmak için okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.
73	.648	.720	Öğrencinin öğrenmesinin önündeki engelleri ortadan kaldırmak için okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.
74	.664	.731	Okul, aile ve toplumla etkin bir şekilde iş birliği yapabilirim.

5. Faktör (Mesleki Gelişimi Sağlama) Cronbach Alpha: .906

79	.440	.490	Boş zamanlarımı mesleki gelişimim açısından faydalı olacak bir şekilde değerlendirebilirim.
80	.579	.700	Mesleğimde uzmanlaşmak için lisansüstü eğitim alabilirim.
81	.570	.649	Mesleki yeteneklerimi geliştirme gayretimle ve mesleki davranışlarımla çevreme örnek olabilirim.
82	.576	.658	Sosyal bilgilerin herhangi bir alt alanında araştırma yapıp, yeni bilgiler ortaya çıkarabilirim.
83	.585	.632	Mesleki yeterliklerimi geliştirme amacına yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerine katılabilirim.
84	.552	.521	Mesleki gelişimimi sağlama konusunda meslektaşlarımla bilgi alış-verişinde bulunabilirim.
85	.562	.546	Mesleki gelişimimi sağlama konusunda gerekli sorumluluğu alabilirim.
86	.510	.555	Sosyal bilgiler alanındaki bilgilerimi genişletebilmeme katkıda bulunacak temel kitapları edininip okuyabilirim.
87	.460	.552	Grupla ya da bireysel olarak araştırma çalışmaları yapıp bunları yayın halinde sunabilirim.
88	.563	.635	Sosyal bilgiler alanında yapılan kongre, konferans ve uygulama çalışmalarına,

			çalıştaylara katılabilirim.
89	.530	.632	Mesleki gelişimimle ilgili yenilikleri takip edebilirim.
90	.473	.506	Öz değerlendirme yaparak mesleki yönden eksiklerimi tamamlayabilirim.
Ölçeğin Tamamı İçin Cronbach Alpha= .969			
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= .942			
Barlett Testi= 13800.637 (p<0.01)			
*N= 326			

Tablo 4’te faktörlere göre maddelerin dağılımı incelendiğinde; birinci faktör “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” de (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23) on sekiz madde, ikinci faktör “Öğrenme-Öğretme Süreci”nde (26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39) on bir madde, üçüncü faktör “İzleme ve Değerlendirme”de (40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56) on altı madde, dördüncü faktör “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” da (58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74) on altı madde, beşinci faktör “Mesleki Gelişimi Sağlama”da (79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90) on iki madde bulunmaktadır.

Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı yani iç tutarlılık değerleri incelenmiştir. Tüm ölçek için bulunan Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı .969 olarak yüksek bir güvenirlik elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1’e yakın değerler alması güvenirliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir. Yapılan analizlerde birinci faktör için Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı a = .910, ikinci faktör için Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı a = .837, üçüncü faktör için Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı a = .934, dördüncü faktör için Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı a = .938 ve beşinci faktör için Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı a = .906 bulunmuştur. Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısının .70’in üzerinde olması genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2008: 171). Elde edilen değerlere göre ölçeğin iç tutarlılığının yüksek, başka bir ifadeyle yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan maddelerin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarını ne derece ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan madde toplam korelasyon değerlerine de Tablo 4’te yer verilmiştir.

Madde toplam korelasyonu yorumlamada bazı sınır değerler ölçüt olarak ele alınmaktadır. Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20 - .30 arasında kalan maddelerin zorunlu görölmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2008: 171). Ölçek maddelerin madde toplam korelasyonlarının .30 değerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Maddelerin madde toplam korelasyonu değerleri .315 ile .670 arasında değişmektedir. Bu değerler ölçekte yer alan maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve benzer davranışı ölçmeye yönelik oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ölçek maddelerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'ne ilişkin sahip olduğu öz-yeterlik inançları açısından ayırt etme özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, ölçek için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, ölçeğin sosyal bilgiler öğretmen adayları için Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarını ölçmede kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

h. Ölçeğe son halinin verilmesi

Gerekli istatistiki analizler yapıldıktan sonra ölçeğe son hali verilmiştir (Ek 2). Araştırmada geliştirilen nicel veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inancı ifadeleri yer almaktadır. Kişisel bilgiler bölümü 10 tane maddeden oluşurken, Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanıcı ifadeleri bölümü 73 tane maddeden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümü araştırmanın bağımsız değişkenlerini, Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanıcı ifadeleri ise araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “Görüşme Formu Yaklaşımı” kullanılmıştır. “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 122).

3.3.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu

Görüş formu konu ile ilgili üç adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarıyla ilgili düşüncelerini almaya uygun şekilde hazırlanmıştır. Sorular sosyal bilgiler eğitiminden iki doçent ve üç yardımcı doçent, iki araştırma görevlisinin görüşü alınarak düzenlenmiştir.

Araştırma sorularının amaca uygun olup olmadığı, dil ve anlatım açısından problem bulunup bulunmadığı ve geçerli olup olmadıklarını belirlemek amacıyla araştırma soruları sekiz sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanmış. Bazı sorularda düzeltmeler yapılarak tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Düzenlenen sorular altı sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen olumlu sonuç ile görüşme formuna son şekli verilmiş ve esas uygulamaya geçilmiştir. Görüşme formuna Ek 3'te yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilecek verilerin nicel kısımlarında IBM SPSS 21.0 “Statistical Package for the Social Sciences” paket programı kullanılmıştır. Görüş formundan elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan ölçekten elde edilen verilerinin analizinde, IBM SPSS 21.0 “Statistical Package for the Social Sciences” paket programı kullanılmış, yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak alınmıştır. Bu program ile elde edilen veriler alt problemlere uygun analiz teknikleriyle test edilmiştir.

Ölçme araçlarından elde edilen veriler analiz edilirken sosyal bilgiler öğretmen adaylarının faktörlere göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 “Oldukça Düşük”, 1.80-2.59 “Düşük”, 2.60-3.39 “Orta”, 3.40-4.19 “Yüksek”, 4.20-5.00 aralığı ise “Oldukça Yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçeğin faktörlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik analiz tekniklerinden bağımsız örneklem

için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olması durumunda çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testinin farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemediği durumlarda ise çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni testinin farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemediği durumlarda da çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu” ile elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanmasıdır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde elde edilen veriler derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilir. Bu bağlamda, araştırmacı içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri açığa çıkartmaya çalışır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: (1) Verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228). Aşamalara uygun olarak araştırmanın nitel bölümüyle ilgili veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Buna göre araştırmanın temaları önceden var olan temalar ile içerik analizinden elde edilen kodlamalara göre oluşturulmuştur. Önceden belirlenen temalar MEB ÖYEGM tarafından oluşturulan Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin yeterlik alanlarına göre oluşturulmuştur. Analizlerden oluşturulan temalar ise açık kodlama sistemine (open coding system) göre belirlenmiştir (Creswell, 2007: 195). Bu doğrultuda araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarından “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu” ile elde edilen veriler bilgisayarda word belgesi olarak yazılı hale dönüştürülmüştür. Word belgesi haline getirilen kayıtlar analize tabi tutulmuştur. Kodlamalarda görüşlerini yazan sosyal bilgiler

öğretmen adayları ÖA1, ÖA2, ÖA3 ... şeklinde ifadelerle tanımlanmıştır. Tüm görüş formu okunarak tüm sorular için alt temalar belirlenmiştir. Ardından görüşme metni tekrar okunarak alt temalar kontrol edilmiştir. Daha sonra kodlamalar birleştirilerek genel temalar oluşturulmuş ve tablo halinde düzenlenmiştir. Tabloda genel tema ve kodlar düzenlenmiş ve kaç defa tekrarlandığı belirtilmiştir. Genel tema ve kodların doğruluğunu, güvenilirliğini ve geçerliğini kontrol etmek amacıyla sosyal bilgiler eğitimi programında görevli iki doçentin ve bir yardımcı doçentin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda tablolarda düzenlemeler yapılarak tabloların son hali oluşturulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablo ve açıklamalarıyla birlikte sunularak bunlara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

4.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Faktör 1) Ne Düzeydedir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

“Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Maddeler	$\bar{X}$	Ss	Öz-yeterlik İnanç Düzeyi
Öğrenme-öğretme sürecini süreyi verimli kullanacak şekilde planlayabilirim.	3.62	.84	Yüksek
Öğrencilerin anlatılacak konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgi, beceri ve hazırbulunuşlukları öğretim sürecine dahil edebilirim.	3.75	.76	Yüksek
Öğretimin niteliğine ve seviyesine, konunun özelliğine, öğretim dalına ve amacına uygun şekilde öğrenme-öğretme sürecini planlayabilirim.	3.73	.81	Yüksek
Öğrenme ortamını öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerine (fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor) uygun şekilde düzenleyebilirim.	3.78	.82	Yüksek
Sosyal bilgiler öğrenme-öğretme sürecine uygun bir sınıf ortamı sağlayabilirim.	3.91	.81	Yüksek
Dersin amaçlarını ve kazanımlarını anlaşılır bir şekilde ifade edebilirim.	4.01	.79	Yüksek

Farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere hitap edebilecek materyaller hazırlayıp etkin bir şekilde kullanabilirim.	3.53	.88	Yüksek
Öğrenme-öğretme sürecini eğitim-öğretim hedeflerine uygun şekilde planlayabilirim.	3.75	.79	Yüksek
Uygun durumlarda, sosyal bilgiler konularını desteklemek amacıyla diğer akademik disiplinlerden bilgi ve materyal kullanabilirim.	3.72	.83	Yüksek
Dersin amaç ve kazanımlarına uygun öğretim materyalleri hazırlayabilirim.	3.80	.82	Yüksek
Öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrenme öğretme yaklaşımlarını, araç-gereçleri, kaynakları, öğrenci etkinliklerini, gezi, gözlem gibi yöntemleri kullanabilirim.	3.84	.81	Yüksek
Sosyal bilgiler dersinde anlatılanları somutlaştıracak gerçek eşya, model vb. nesneleri öğrenme-öğretme sürecinde kazanımlara uygun bir şekilde kullanabilirim.	3.82	.85	Yüksek
Öğrenme-öğretme sürecini öğretim kurumlarının özel amaçlarına uygun şekilde planlayabilirim.	3.57	.85	Yüksek
Dersin amaç ve kazanımlarına uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenleyebilirim.	3.79	.77	Yüksek
Konu ve öğrenci özelliklerine uygun araç-gereç ve materyalleri verimli bir şekilde kullanabilirim.	3.81	.78	Yüksek
Öğrencilerin seviyelerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim.	3.82	.83	Yüksek
Gerekli gördüğüm durumlarda alternatif materyal ve stratejiler geliştirebilirim.	3.67	.87	Yüksek
Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı verimli bir şekilde kullanabilirim.	3.78	.85	Yüksek
Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	3.77	9.78	Yüksek

Tablo 5’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” alt boyutundan elde edilen öz-yeterlik inancı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3.77$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” alt boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara göre “Dersin amaçlarını ve kazanımlarını anlaşılır bir şekilde ifade edebilirim.” maddesinde ($\bar{X} = 4.01$) en yüksek; “Farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere hitap edebilecek materyaller hazırlayıp etkin bir şekilde kullanabilirim.” maddesinde ise ($\bar{X} = 3.53$) en düşük ortalamayı almış oldukları görülmektedir. Bu veriler ışığında araştırmaya katılan sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” alt boyutuna ilişkin ifadelerde öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir.

4.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Faktör 2) Ne Düzeydedir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

“Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Maddeler	$\bar{X}$	Ss	Öz-yeterlik İnanç Düzeyi
Öğrencileri dikkat ve sabırla dinleyip sorularına uygun cevaplar verebilirim.	4.00	.90	Yüksek
Öğrenme-öğretme sürecini demokrasinin temel ilkelerini kazandırmaya uygun şekilde sürdürebilirim.	3.96	.88	Yüksek
Farklı düşünceleri içinde barındıran konuları ele alarak öğrencilerin farklı görüş ve değerlere açık olmasını ve saygı göstermesini sağlayabilirim.	4.16	.83	Yüksek
Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle etkileşimde bulunarak dikkat çekme, güdüleme, dönüt alma, düzeltme ve pekiştirme aşamalarını takip edebilirim.	3.89	.87	Yüksek
Öğrenme-öğretme sürecinde insan-çevre etkileşimine yönelik algı oluşturabilirim.	3.81	.79	Yüksek
Öğrenme-öğretme sürecinde şiir, şarkı, fıkra vb. ürünlere yer verebilirim.	3.92	.98	Yüksek
Bulduğum çevrenin şartlarına göre öğretim sürecinde esnekliği sağlayabilirim.	3.86	.87	Yüksek
Karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimi için öğrencilere yardımcı olabilirim.	4.01	.83	Yüksek
Öğrenme-öğretme sürecinde ekonomik faaliyetlerin toplum üzerine etkisine vurgu yapabilirim.	3.95	.84	Yüksek
Öğrenciye öğrenilenlerin hayatta ne işe yarayacağı ve nasıl kullanılacağına ilişkin öneriler sunabilirim.	4.09	.82	Yüksek
Örnek olaylardan yola çıkarak öğrencilerin kendilerinin ve toplumun değerlerini ve inançlarını incelemelerine destek olabilirim.	4.09	.81	Yüksek
Öğrenme-Öğretme Süreci	3.98	6.26	Yüksek

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt boyutundan elde edilen öz-yeterlik inancı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ = 3.98) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara göre “Farklı düşünceleri içinde barındıran konuları ele alarak öğrencilerin farklı görüş ve değerlere açık olmasını ve saygı göstermesini sağlayabilirim.” maddesinde ($\bar{X}$ = 4.16) en yüksek; “Öğrenme-öğretme sürecinde insan-çevre etkileşimine yönelik algı oluşturabilirim.” maddesinde ise ($\bar{X}$ = 3.81) en düşük ortalamayı almış oldukları görülmektedir. Bu veriler ışığında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt boyutuna ilişkin ifadelerde öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir.

4.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme”ye İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Faktör 3) Ne Düzeydedir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

“İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Maddeler	$\bar{X}$	Ss	Öz-yeterlik İnanç Düzeyi
Ölçme aracının ölçme aracında bulunması gereken temel özelliklere uygun olmasını sağlayabilirim.	3.68	.84	Yüksek
Ölçme araçlarını öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun şekilde hazırlayabilirim.	3.71	.88	Yüksek
Bir ölçme aracının geçerli ve güvenilir olup olmadığını saptayabilirim.	3.62	.91	Yüksek
Geleneksel ve alternatif ölçme araçlarını bir arada kullanabilirim.	3.64	.91	Yüksek
Ölçme aracının uygulanması için uygun ortam hazırlayabilirim.	3.72	.88	Yüksek
Ölçme sonuçlarına göre öğrencinin bir üst kademede başarılı olup olmayacağını yordayabilirim.	3.67	.95	Yüksek
Ölçme aracında yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerini belirleyebilirim.	3.67	.85	Yüksek

Öğrenme öğretme sürecine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlayabilirim.	3.67	.88	Yüksek
Ders kazanımlarına uygun ölçme araçları seçebilirim.	3.77	.84	Yüksek
Alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanarak velilerin de ölçme değerlendirme sürecine katılmasını sağlayabilirim.	3.67	.93	Yüksek
Konunun içeriğine ve öğrencinin düzeyine göre bilişsel gelişim basamaklarına uygun seviyelerde soru hazırlayabilirim.	3.83	.87	Yüksek
Ölçme araçlarının yapılarına uygun bir şekilde değerlendirme yapabilirim.	3.80	.83	Yüksek
Alternatif değerlendirme araçlarıyla öğrencinin değerlendirme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayabilirim.	3.86	.83	Yüksek
Ölçme aracına uygun yönerge, cevap kağıdı ve puanlama anahtarı hazırlayabilirim.	3.85	.92	Yüksek
Değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini yeniden düzenleyebilirim.	3.79	.85	Yüksek
Üst düzey düşünme becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesi için ölçme aracı hazırlayabilirim.	3.54	.92	Yüksek
İzleme ve Değerlendirme	3.72	9.94	Yüksek

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” alt boyutundan elde edilen öz-yeterlik inancı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ = 3.72) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” alt boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara göre “Alternatif değerlendirme araçlarıyla öğrencinin değerlendirme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayabilirim.” maddesinde ($\bar{X}$ = 3.86) en yüksek; “Üst düzey düşünme becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesi için ölçme aracı hazırlayabilirim.” maddesinde ise ($\bar{X}$ = 3.54) en düşük ortalamayı almış oldukları görülmektedir. Bu veriler ışığında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak “İzleme ve Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin ifadelerde öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir.

4.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Faktör 4) Ne Düzeydedir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

“Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Maddeler	$\bar{X}$	Ss	Öz-yeterlik İnanç Düzeyi
Okulda uyulması gereken kuralların uygulanmasını desteklemek amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.	4.00	.89	Yüksek
Okul, aile ve toplumla işbirliği yaparak sınav kaygısı, motivasyon, etkili çalışma meslek seçme ve yönlendirme gibi konularda bir rehber olabilirim.	3.99	.87	Yüksek
Öğrencilerin milli bayramlara katılmasını sağlamak için okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.	3.97	.95	Yüksek
Öğrencilerin kaygı, beklenti ve gereksinimleri konusunda okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.	4.04	.85	Yüksek
Öğrencilerin okul, aile ve çevrelerinde iyi birer vatandaş olmalarını sağlayabilmek amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.	4.06	.87	Yüksek
Çevredeki aile ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenleyebilirim.	3.71	.95	Yüksek
Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.	3.90	.87	Yüksek
Milli bayram ve törenlerin kutlama ve organizasyonunda görev alabilirim.	3.84	1.03	Yüksek
Öğrenci velilerinin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapabilirim.	3.92	.86	Yüksek
Öğrencilerin boş zamanlarını etkili değerlendirebilmelerini sağlamak amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.	3.93	.90	Yüksek
Milli değerlerin muhafazası için toplumsal liderlik yapabilirim.	3.75	1.01	Yüksek
Okul aile birliğinin çalışmalarına ve toplumsal faaliyetlere etkin bir şekilde katılarak toplumsal işbirliği konusunda örnek olabilirim.	3.83	.87	Yüksek
Öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alışverişi	3.80	.87	Yüksek

yaparak ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında faydalanabilirim.			
Okulda bir öğrenme kültürü oluşturmak için okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.	3.89	.85	Yüksek
Öğrencinin öğrenmesinin önündeki engelleri ortadan kaldırabilmek için okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.	3.94	.85	Yüksek
Okul, aile ve toplumla etkin bir şekilde iş birliği yapabilirim.	3.91	.86	Yüksek
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	3.91	10.31	Yüksek

Tablo 8’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” alt boyutundan elde edilen öz-yeterlik inancı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ = 3.91) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” alt boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara göre “Öğrencilerin okul, aile ve çevrelerinde iyi birer vatandaş olmalarını sağlayabilmek amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.” maddesinde ($\bar{X}$ = 4.06) en yüksek; “Çevredeki aile ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenleyebilirim.” maddesinde ise ($\bar{X}$ = 3.71) en düşük ortalamayı almış oldukları görülmektedir. Bu veriler ışığında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” alt boyutuna ilişkin ifadelerde öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir.

4.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya İlişkin Öz-Yeterlik İnançları (Faktör 5) Ne Düzeydedir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

“Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Maddeler	$\bar{X}$	Ss	Öz-yeterlik İnanç Düzeyi
Boş zamanlarımı mesleki gelişimim açısından faydalı olacak bir şekilde değerlendirebilirim.	3.93	.91	Yüksek
Mesleğimde uzmanlaşmak için lisansüstü eğitim alabilirim.	3.71	1.02	Yüksek

Mesleki yeteneklerimi geliştirme gayretimle ve mesleki davranışlarımla çevreme örnek olabilirim.	3.91	.90	Yüksek
Sosyal bilgilerin herhangi bir alt alanında araştırma yapıp, yeni bilgiler ortaya çıkarabilirim.	3.59	1.00	Yüksek
Mesleki yeterliklerimi geliştirme amacına yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerine katılabilirim.	3.83	.88	Yüksek
Mesleki gelişimimi sağlama konusunda meslektaşlarımla bilgi alış-verişinde bulunabilirim.	4.04	.83	Yüksek
Mesleki gelişimimi sağlama konusunda gerekli sorumluluğu alabilirim.	4.02	.83	Yüksek
Sosyal bilgiler alanındaki bilgilerimi genişletebilmeme katkıda bulunacak temel kitapları edinip okuyabilirim.	4.06	.90	Yüksek
Grupla ya da bireysel olarak araştırma çalışmaları yapıp bunları yayın halinde sunabilirim.	3.58	.99	Yüksek
Sosyal bilgiler alanında yapılan kongre, konferans ve uygulama çalışmalarına, çalıştaylara katılabilirim.	3.78	.97	Yüksek
Mesleki gelişimimle ilgili yenilikleri takip edebilirim.	4.04	.84	Yüksek
Öz değerlendirme yaparak mesleki yönden eksiklerimi tamamlayabilirim.	4.15	.86	Yüksek
Mesleki Gelişimi Sağlama	3.89	7.77	Yüksek

Tablo 9’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” alt boyutundan elde edilen öz-yeterlik inancı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ = 3.89) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” alt boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara göre “Öz değerlendirme yaparak mesleki yönden eksiklerimi tamamlayabilirim.” maddesinde ($\bar{X}$ = 4.15) en yüksek; “Grupla ya da bireysel olarak araştırma çalışmaları yapıp bunları yayın halinde sunabilirim.” maddesinde ise ($\bar{X}$ = 3.58) en düşük ortalamayı almış oldukları görülmektedir. Bu veriler ışığında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak “Mesleki Gelişimi Sağlama” alt boyutuna ilişkin ifadelerde öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir.

Tüm bu sonuçlar ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin alt boyutlarını oluşturan ifadelerle vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öz-yeterlik inanç düzeylerinin en fazla “Öğrenme-Öğretme Süreci”nde ($\bar{X}$ = 3.98) olduğu, daha sonra sırasıyla “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ($\bar{X}$ = 3.91), “Mesleki Gelişimi

Sağlama” ($\bar{X} = 3.89$), “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ($\bar{X} = 3.77$) ve “İzleme ve Değerlendirme” ($\bar{X} = 3.72$) boyutlarının izlediği görülmektedir. Bu veriler genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin birbirine yakın olduğu ve gerek öz-yeterlik inancı ölçeğinin genelinden gerekse ölçek alt boyutları açısından genel olarak yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

4.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kadın	494	67.38	9.84	1022	1.553	.121*
Erkek	530	68.33	9.71			

* $p > .05$

Tablo 10 analiz edildiğinde, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ($\bar{X} = 68.33$), kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 67.38$) göre daha yüksektir. Ancak, istatistiksel olarak, erkek ve kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(1022)}=1.553$; $p>.05$].

4.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sınıflarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıflarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
1	1. Sınıf	195	70.16	10.36
2	2. Sınıf	261	67.54	9.45
3	3. Sınıf	329	67.29	9.83
4	4. Sınıf	239	67.16	9.35
	Toplam	1024	67.87	9.78

Tablo 11’de görüldüğü üzere, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 70.16$), diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1286.145	3	428.715	4.526	.004*	1-2
Gruplar içi	96627.104	1020	94.732			1-3
Toplam	97913.249	1023				1-4

* $p < .05$

Tablo 12 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-1020)} = 4.526$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. Sınıfta öğrenim

görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 70.16$), 2. Sınıfta ($\bar{X} = 67.54$), 3. Sınıfta ($\bar{X} = 67.29$) ve 4. Sınıfta ($\bar{X} = 67.16$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerine göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Üniversitelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitelerine göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Üniversite	N	$\bar{X}$	Ss
1	Atatürk	92	68.30	8.87
2	Adıyaman	174	67.38	9.89
3	Akdeniz	150	66.21	8.77
4	Kastamonu	118	69.89	9.99
5	Niğde	347	69.01	9.60
6	Uşak	83	62.57	10.82
7	Yıldız Teknik	60	69.58	9.37
Toplam		1024	67.87	9.78

Tablo 13’te görüldüğü üzere, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 69.89$), diğer üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversitelere göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3907.838	6	651.306			1-6
Gruplar içi	94005.411	1017	92.434	7.046	.000*	2-6
Toplam	97913.249	1023				4-6 5-6 7-6

* $p < .05$

Tablo 14 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteler ile “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(6-1017)} = 7.046$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, Kastamonu Üniversitesi ($\bar{X} = 69.89$), Yıldız Teknik Üniversitesi ($\bar{X} = 69.58$), Niğde Üniversitesi ($\bar{X} = 69.01$), Atatürk Üniversitesi ($\bar{X} = 68.30$) ve Adıyaman Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 67.38$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 62.57$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular, Kastamonu, Yıldız Teknik, Niğde, Atatürk ve Adıyaman Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Seçme Nedeni	N	$\bar{X}$	Ss
1	ÖSS-LYS Puanı	354	67.08	9.06
2	İstediğim Meslek Olması	469	69.27	9.81
3	İş Garantisi	11	62.90	8.12
4	Öğretmenlerin Önerisi	54	68.75	9.38
5	Boşta Kalmamak İçin	91	65.21	11.09
6	Anne-Baba Telkini	45	65.02	10.58
	Toplam	1024	67.87	9.78

Tablo 15’te görüldüğü üzere, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 69.27), diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2460.084	5	492.017	5.247	.000*	2-5
Gruplar içi	95453.165	1018	93.765			
Toplam	97913.249	1023				

* $p < .05$

Tablo 16 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri ile “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(5-1018)} = 5.247$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi seçme nedenleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ = 69.27), “Boşta Kalmamak İçin” sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler

öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 65.21$) göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “Boşta Kalmamak İçin” sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Lise Türü	N	$\bar{X}$	Ss
1	Fen Lisesi	2	71.00	4.24
2	Anadolu Lisesi	107	67.61	10.81
3	Öğretmen Lisesi	18	71.11	11.06
4	Süper Lise/Düz Lise	758	67.72	9.68
5	Meslek Lisesi	85	67.89	8.95
6	Diğer	54	69.29	10.05
	Toplam	1024	67.87	9.78

Tablo 17’de görüldüğü üzere, “Öğretmen Lisesi”nden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 71.11$), diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları mezun oldukları lise türlerine göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	341.502	5	68.300	.713	.614*
Gruplar içi	97571.747	1018	95.847		
Toplam	97913.249	1023			

* $p > .05$

Tablo 18 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .713, p > .05$].

4.2.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	Okuryazar değil	319	67.34	9.00
2	İlkokul mezunu	563	67.91	10.15
3	Ortaokul mezunu	77	69.20	9.00
4	Lise mezunu	52	68.38	10.51
5	Üniversite mezunu	11	70.63	10.56
6	Lisansüstü	2	62.00	29.69
	Toplam	1024	67.87	9.78

Tablo 19’da görüldüğü üzere, annesi “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 70.63$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin

ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	394.889	5	78.978	.824	.532*
Gruplar içi	97518.360	1018	95.794		
Toplam	97913.249	1023			

* $p > .05$

Tablo 20 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .824, p > .05$].

4.2.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba öğrenim durumlarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	Okuryazar değil	88	67.26	8.79
2	İlkokul mezunu	550	67.86	9.83
3	Ortaokul mezunu	155	67.32	9.57
4	Lise mezunu	174	68.31	10.18
5	Üniversite mezunu	54	69.51	9.53
6	Lisansüstü	3	62.66	21.03
	Total	1024	67.87	9.78

Tablo 21’de görüldüğü üzere, babası “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 69.51$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba öğrenim durumlarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	340.780	5	68.156	.711	.615*
Gruplar içi	97572.469	1018	95.847		
Toplam	97913.249	1023			

* $p > .05$

Tablo 22 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .711$, $p > .05$].

4.2.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Anne Meslek Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	İşçi	22	67.59	8.75
2	Memur	9	76.77	8.95
3	Esnaf	6	70.66	8.38
4	Çiftçi	15	66.06	9.12
5	Öğretmen	3	50.66	12.66
6	Serbest Meslek	38	66.92	10.58
7	Emekli	20	65.45	7.43
8	İşsiz	318	67.52	10.10
9	Diğer	593	68.18	9.57
	Toplam	1024	67.87	9.78

Tablo 23’te görüldüğü üzere, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 76.77$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1949.536	8	243.692	2.578	.009*	2-5
Gruplar içi	95963.713	1015	94.546			
Toplam	97913.249	1023				

* $p < .05$

Tablo 24 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumları ile “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(8-1015)} = 2.578$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi anne meslek durumları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 76.77$), annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 50.66$) göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Baba Meslek Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	İşçi	179	68.97	9.90
2	Memur	87	69.02	9.23
3	Esnaf	108	67.06	9.65
4	Çiftçi	201	67.71	9.19
5	Öğretmen	10	67.30	14.12
6	Serbest Meslek	131	67.90	9.93
7	Emekli	201	67.74	10.23
8	İşsiz	28	67.21	9.85
9	Diğer	79	66.24	9.74
	Toplam	1024	67.87	9.78

Tablo 25’te görüldüğü üzere, babası “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 69.02), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	636.038	8	79.505	.830	.577*
Gruplar içi	97277.211	1015	95.840		
Toplam	97913.249	1023			

* $p > .05$

Tablo 26 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba meslek durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(8-1015)} = .830$, $p > .05$].

4.2.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Aile Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	750 TL’den az	213	68.07	10.28
2	751 – 1000 TL	335	67.83	9.37
3	1001 – 1500 TL	189	67.76	8.99
4	1501 – 2000 TL	182	67.61	10.39
5	2001 TL’den yukarı	105	68.23	10.42
Toplam		1024	67.87	9.78

Tablo 27’de görüldüğü üzere, ailelerinin aylık toplam geliri “2001 TL’den yukarı” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ =68,23), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	37.274	4	9.319	.097	.983*
Gruplar içi	97875.975	1019	96.051		
Toplam	97913.249	1023			

* $p > .05$

Tablo 28 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(4-1023)} = .097$, $p > .05$].

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

4.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kadın	494	43.67	6.55	1022	.553	.580*
Erkek	530	43.88	5.97			
* $p>.05$						

Tablo 29 analiz edildiğinde, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ($\bar{X}$ = 43.88), kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ = 43.67) göre daha yüksektir. Ancak, istatistiksel olarak, erkek ve kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(1022)}=.553$; $p>.05$].

4.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sınıflarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıflarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
1	1. Sınıf	195	45.09	6.00
2	2. Sınıf	261	43.69	6.05
3	3. Sınıf	329	43.50	6.42
4	4. Sınıf	239	43.19	6.34
	Toplam	1024	43.78	6.26

Tablo 30’da görüldüğü üzere, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 45.09), diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	444.500	3	148.167	3.811	.010*	1-3
Gruplar içi	39658.804	1020	38.881			1-4
Toplam	40103.304	1023				

* $p < .05$

Tablo 31 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-1020)} = 3.811$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ = 45.09), 3. Sınıfta ($\bar{X}$ = 43.50) ve 4. Sınıfta ($\bar{X}$ = 43.19) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, 3. Sınıfta ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Üniversitelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitelerine göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Üniversite	N	$\bar{X}$	Ss
1	Atatürk	92	44.10	5.95
2	Adıyaman	174	43.92	6.33
3	Akdeniz	150	43.34	6.29
4	Kastamonu	118	44.46	5.96
5	Niğde	347	44.42	5.70
6	Uşak	83	39.48	7.68
7	Yıldız Teknik	60	44.90	5.69
Toplam		1024	43.78	6.26

Tablo 32’de görüldüğü üzere, Yıldız Teknik Üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 44.90$), diğer üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversitelere göre “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1848.331	6	308.055	8.190	.000*	1-6
Gruplar içi	38254.973	1017	37.616			2-6
Toplam	40103.304	1023				3-6
						4-6
						5-6
						7-6

* $p < .05$

Tablo 33 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteler ile “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(6-1017)} = 8.190$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, Yıldız Teknik Üniversitesi ($\bar{X} = 44.90$), Kastamonu Üniversitesi ($\bar{X} = 44.46$), Niğde Üniversitesi ($\bar{X} = 44.42$), Atatürk Üniversitesi ($\bar{X} = 44.10$), Adıyaman Üniversitesi ($\bar{X} = 43.92$) ve Akdeniz Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 43.34$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 39.48$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular, Yıldız Teknik, Kastamonu, Niğde, Atatürk, Adıyaman ve Akdeniz Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Seçme Nedeni	N	$\bar{X}$	Ss
1	ÖSS-LYS Puanı	354	43.20	5.51
2	İstediğim Meslek Olması	469	44.72	6.29
3	İş Garantisi	11	43.81	6.07
4	Öğretmenlerin Önerisi	54	44.25	5.54
5	Boşta Kalmamak İçin	91	41.30	7.81
6	Anne-Baba Telkini	45	42.95	7.02
	Toplam	1024	43.78	6.26

Tablo 34’te görüldüğü üzere, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 44.72), diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1134.537	5	226.907	5.928	.000*	2-1
Gruplar içi	38968.767	1018	38.280			2-5
Toplam	40103.304	1023				

* $p < .05$

Tablo 35 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri ile “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(5-1018)} = 5.928$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi seçme nedenleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ = 44.72), “ÖSS-LYS Puanı” ($\bar{X}$ = 43.20) nedeniyle ve “Boşta Kalmamak İçin” ($\bar{X}$ = 41.30) sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “ÖSS-LYS Puanı” ve “Boşta Kalmamak İçin” nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Lise Türü	N	$\bar{X}$	Ss
1	Fen Lisesi	2	45.00	1.41
2	Anadolu Lisesi	107	43.05	5.29
3	Öğretmen Lisesi	18	44.22	5.87
4	Süper Lise/Düz Lise	758	43.91	6.42
5	Meslek Lisesi	85	43.85	6.08
6	Diğer	54	43.01	6.25
	Toplam	1024	43.78	6.26

Tablo 36’da görüldüğü üzere, “Fen Lisesi”nden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 45.00), diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları mezun oldukları lise türlerine göre “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	109.151	5	21.830	.556	.734*
Gruplar içi	39994.153	1018	39.287		
Toplam	40103.304	1023			

* $p > .05$

Tablo 37 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .556$, $p > .05$].

4.3.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	Okuryazar değil	319	44.00	5.89
2	İlkokul mezunu	563	43.67	6.38
3	Ortaokul mezunu	77	44.11	6.13
4	Lise mezunu	52	43.01	6.57
5	Üniversite mezunu	11	45.54	7.89
6	Lisansüstü	2	38.00	18.38
Toplam		1024	43.78	6.26

Tablo 38’de görüldüğü üzere, annesi “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 45.54$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	161.783	5	32.357	.825	.532*
Gruplar içi	39941.521	1018	39.235		
Toplam	40103.304	1023			

* $p > .05$

Tablo 39 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .825, p > .05$].

4.3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba öğrenim durumlarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 40’ta gösterilmiştir.

Tablo 40: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	Okuryazar değil	88	43.73	6.18
2	İlkokul mezunu	550	43.93	6.14
3	Ortaokul mezunu	155	43.28	6.52
4	Lise mezunu	174	43.72	6.29
5	Üniversite mezunu	54	44.09	6.35
6	Lisansüstü	3	41.33	14.22
	Toplam	1024	43.78	6.26

Tablo 40’ta görüldüğü üzere, babası “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 44.09$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba öğrenim durumlarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	75.199	5	15.040	.382	.861*
Gruplar içi	40028.104	1018	39.320		
Toplam	40103.304	1023			

* $p > .05$

Tablo 41 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .861, p > .05$].

4.3.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Anne Meslek Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	İşçi	22	42.36	5.36
2	Memur	9	46.22	10.53
3	Esnaf	6	45.83	4.87
4	Çiftçi	15	42.00	6.16
5	Öğretmen	3	31.66	6.50
6	Serbest Meslek	38	43.42	6.89
7	Emekli	20	42.20	6.28
8	İşsiz	318	43.65	6.06
9	Diğer	593	44.03	6.23
	Toplam	1024	43.78	6.26

Tablo 42’de görüldüğü üzere, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 46.22$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	709.114	8	88.639	2.284	.020*	2-5
Gruplar içi	39394.190	1015	38.812			3-5
Toplam	40103.304	1023				8-5 9-5

* $p < .05$

Tablo 43 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumları ile “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(8-1015)} = 2.284$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi anne meslek durumları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre, annesi “Memur” olan ($\bar{X} = 46.22$), “Esnaf” olan ($\bar{X} = 45.83$), “Diğer” mesleklerle uğraşan ($\bar{X} = 44.03$) ve “İşsiz” olan ($\bar{X} = 43.65$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 31.66$) göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular, annesi “Memur” olan, “Esnaf” olan, “Diğer” mesleklerle uğraşan ve “İşsiz” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Baba Meslek Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	İşçi	179	44.09	5.79
2	Memur	87	44.27	6.68
3	Esnaf	108	43.50	6.53
4	Çiftçi	201	43.40	5.95
5	Öğretmen	10	44.30	6.89
6	Serbest Meslek	131	43.77	6.59

7	Emekli	201	43.55	6.45
8	İşsiz	28	45.46	6.77
9	Diğer	79	43.81	5.97
Toplam		1024	43.78	6.26

Tablo 44’te görüldüğü üzere, babası “İşsiz” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 45.46$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 45’te gösterilmiştir.

Tablo 45: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	167.063	8	20.883	.531	.834*
Gruplar içi	39936.241	1015	39.346		
Toplam	40103.304	1023			

* $p > .05$

Tablo 45 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba meslek durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(8-1015)} = .531, p > .05$].

4.3.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Aile Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	750 TL’den az	213	44.07	6.05
2	751 – 1000 TL	335	43.90	5.76
3	1001 – 1500 TL	189	43.52	6.11
4	1501 – 2000 TL	182	43.56	6.50
5	2001 TL’den yukarı	105	43.66	7.89
Toplam		1024	43.78	6.26

Tablo 46’da görüldüğü üzere, ailelerinin aylık toplam geliri “750 TL’den az” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 44.07$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	45.917	4	11.479	.292	.883*
Gruplar içi	40057.386	1019	39.310		
Toplam	40103.304	1023			

* $p > .05$

Tablo 47 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(4-1019)} = .292, p > .05$].

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

4.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kadın	494	59.08	10.08	1022	1.469	.142*
Erkek	530	60.00	9.79			

* $p > .05$

Tablo 48 analiz edildiğinde, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ($\bar{X} = 60.00$), kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 59.08$) göre daha yüksektir. Ancak, istatistiksel olarak, erkek ve kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(1022)}=1.469$; $p>.05$].

4.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sınıflarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıflarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
1	1. Sınıf	195	62.07	10.09
2	2. Sınıf	261	59.03	9.76
3	3. Sınıf	329	60.16	9.68
4	4. Sınıf	239	57.25	9.85
	Toplam	1024	59.56	9.94

Tablo 49’da görüldüğü üzere, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri

ortalaması ($\bar{X} = 62.07$), diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2700.587	3	900.196	9.327	.000*	1-2
Gruplar içi	98445.537	1020	96.515			1-4
Toplam	101146.124	1023				3-4

* $p < .05$

Tablo 50 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-1020)} = 9.327$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 62.07$), 2. Sınıfta ($\bar{X} = 59.03$) ve 4. Sınıfta ($\bar{X} = 57.25$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da ($\bar{X} = 60.16$), 4. Sınıfta ($\bar{X} = 57.25$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, 2. Sınıfta ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu ve 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Üniversitelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitelerine göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Üniversite	N	$\bar{X}$	Ss
1	Atatürk	92	62.55	8.16
2	Adıyaman	174	58.73	10.23
3	Akdeniz	150	56.72	9.56
4	Kastamonu	118	61.83	10.36
5	Niğde	347	60.50	9.31
6	Uşak	83	54.72	10.85
7	Yıldız Teknik	60	61.26	9.97
Toplam		1024	59.56	9.94

Tablo 51’de görüldüğü üzere, Atatürk Üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 62.55$), diğer üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversitelere göre “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5185.597	6	864.266	9.160	.000*	1-3
Gruplar içi	95960.527	1017	94.356			1-6
Toplam	101146.124	1023				4-3
						4-6
						5-3
						5-6
						7-6

* $p < .05$

Tablo 52 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteler ile “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(6-1017)} = 9.160$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, Atatürk Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 62.55$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Akdeniz Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 56.72$) ve Uşak Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 54.72$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; Kastamonu Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 61.83$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Akdeniz Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 56.72$) ve Uşak Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 54.72$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; Niğde Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 60.50$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Akdeniz Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 56.72$) ve Uşak Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 54.72$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; Yıldız Teknik Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 61.26$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 54.72$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, Atatürk Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Akdeniz Üniversitesi’nde ve Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; Kastamonu Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Akdeniz Üniversitesi’nde ve Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; Niğde Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Akdeniz Üniversitesi’nde ve Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; Yıldız Teknik Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Seçme Nedeni	N	$\bar{X}$	Ss
1	ÖSS-LYS Puanı	354	58.88	9.16
2	İstediğim Meslek Olması	469	60.94	9.70
3	İş Garantisi	11	57.18	12.89
4	Öğretmenlerin Önerisi	54	60.85	9.17
5	Boşta Kalmamak İçin	91	56.36	12.11
6	Anne-Baba Telkini	45	56.00	11.07
	Toplam	1024	59.56	9.94

Tablo 53’te görüldüğü üzere, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 60.94$), diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 54’te gösterilmiştir.

Tablo 54: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2710.943	5	542.189	5.607	.000*	2-5
Gruplar içi	98435.181	1018	96.695			
Toplam	101146.124	1023				

* $p < .05$

Tablo 54 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri ile “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(5-1018)} = 5.607$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi seçme nedenleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 60.94$), “Boşta Kalmamak İçin” sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 56.36$) göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “Boşta Kalmamak İçin” sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 55’te gösterilmiştir.

Tablo 55: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Lise Türü	N	$\bar{X}$	Ss
1	Fen Lisesi	2	54.00	16.97
2	Anadolu Lisesi	107	58.71	9.84
3	Öğretmen Lisesi	18	62.50	8.77
4	Süper Lise/Düz Lise	758	59.72	9.88
5	Meslek Lisesi	85	59.36	10.46
6	Diğer	54	58.40	10.43
	Toplam	1024	59.56	9.94

Tablo 55’te görüldüğü üzere, “Öğretmen Lisesi”nden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 62.50$), diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları mezun oldukları lise türlerine göre “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 56’da gösterilmiştir.

Tablo 56: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	389.746	5	77.949	.788	.559*
Gruplar içi	100756.378	1018	98.975		
Toplam	101146.124	1023			

* $p > .05$

Tablo 56 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .788, p > .05$].

4.4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 57’de gösterilmiştir.

Tablo 57: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	Okuryazar değil	319	58.63	9.79
2	İlkokul mezunu	563	59.81	9.98
3	Ortaokul mezunu	77	61.00	8.47
4	Lise mezunu	52	60.65	10.32
5	Üniversite mezunu	11	58.72	15.25
6	Lisansüstü	2	56.00	28.28
	Toplam	1024	59.56	9.94

Tablo 57’de görüldüğü üzere, annesi “Ortaokul mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 61.00$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	561.842	5	112.368	1.137	.339*
Gruplar içi	100584.282	1018	98.806		
Toplam	101146.124	1023			

* $p > .05$

Tablo 58 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = 1.137, p > .05$].

4.4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba öğrenim durumlarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 59’da gösterilmiştir.

Tablo 59: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	Okuryazar değil	88	57.85	9.66
2	İlkokul mezunu	550	59.79	9.65
3	Ortaokul mezunu	155	59.12	9.58
4	Lise mezunu	174	59.81	10.96
5	Üniversite mezunu	54	60.33	10.21
6	Lisansüstü	3	61.00	21.79
	Toplam	1024	59.56	9.94

Tablo 59’da görüldüğü üzere, babası “Lisansüstü” eğitim mezunu olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri

ortalaması ($\bar{X} = 61.00$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba öğrenim durumlarına göre “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 60’da gösterilmiştir.

Tablo 60: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	366.475	5	73.295	.740	.593*
Gruplar içi	100779.649	1018	98.998		
Toplam	101146.124	1023			

* $p > .05$

Tablo 60 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .740, p > .05$].

4.4.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 61’de gösterilmiştir.

Tablo 61: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Anne Meslek Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	İşçi	22	55.22	11.11
2	Memur	9	63.00	17.60
3	Esnaf	6	62.33	8.01
4	Çiftçi	15	59.13	11.10
5	Öğretmen	3	43.66	6.65
6	Serbest Meslek	38	59.21	10.08
7	Emekli	20	58.80	8.75
8	İşsiz	318	59.02	10.15
9	Diğer	593	60.07	9.58
	Toplam	1024	59.56	9.94

Tablo 61’de görüldüğü üzere, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 63.00), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 62’de gösterilmiştir.

Tablo 62: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1589.140	8	198.643			2-1
Gruplar içi	99556.984	1015	98.086			2-5
Toplam	101146.124	1023		2.025	.041*	3-5
						4-5
						6-5
						7-5
						8-5
						9-1
						9-5

* $p < .05$

Tablo 62 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumları ile “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(8-1015)} = 2.025$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi anne meslek durumları arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre, annesi “Memur” olan ($\bar{X}$ = 63.00) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “İşçi” olan ($\bar{X}$ = 55.22) ve annesi “Öğretmen” olan ($\bar{X}$ = 43.66) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; annesi “Esnaf” olan ($\bar{X}$ = 62.33) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan ($\bar{X}$ = 43.66) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; annesi “Çiftçi” olan ($\bar{X}$ = 59.13) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan ($\bar{X}$ = 43.66) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; annesi “Serbest Meslek”le uğraşan ($\bar{X}$ = 59.21) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan ($\bar{X}$ = 43.66) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç

düzeylerinin daha olumlu olduğu; annesi “Emekli” olan ($\bar{X} = 58.80$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan ($\bar{X} = 43.66$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; annesi “İşsiz” olan ($\bar{X} = 59.02$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan ($\bar{X} = 43.66$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; annesi “Diğer” mesleklerle uğraşan ($\bar{X} = 60.07$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “İşçi” olan ($\bar{X} = 55.22$) ve annesi “Öğretmen” olan ($\bar{X} = 43.66$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “İşçi” olan ve annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; annesi “Esnaf” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; annesi “Çiftçi” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; annesi “Serbest Meslek”le uğraşan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; annesi “Emekli” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; annesi “İşsiz” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; annesi “Diğer” mesleklerle uğraşan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “İşçi” olan ve annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 63’te gösterilmiştir.

Tablo 63: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Baba Meslek Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	İşçi	179	60.46	10.02
2	Memur	87	60.25	11.72
3	Esnaf	108	60.21	9.61
4	Çiftçi	201	58.86	9.36
5	Öğretmen	10	60.10	7.48
6	Serbest Meslek	131	58.64	9.88
7	Emekli	201	59.63	10.62
8	İşsiz	28	59.71	8.12
9	Diğer	79	58.84	8.73
	Toplam	1024	59.56	9.94

Tablo 63’te görüldüğü üzere, babası “İşçi” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 60.46$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 64’te gösterilmiştir.

Tablo 64: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	487.510	8	60,939	.614	.766*
Gruplar içi	100658.614	1015	99,171		
Toplam	101146.124	1023			

* $p > .05$

Tablo 64 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba meslek durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(8-1015)} = .614, p > .05$].

4.4.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 65’te gösterilmiştir.

Tablo 65: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Aile Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	750 TL’den az	213	59.17	10.17
2	751 – 1000 TL	335	59.67	9.33
3	1001 – 1500 TL	189	60.03	9.67
4	1501 – 2000 TL	182	59.65	10.21
5	2001 TL’den yukarı	105	58.96	11.38
Toplam		1024	59.56	9.94

Tablo 65’te görüldüğü üzere, ailelerinin aylık toplam geliri “1001 – 1500 TL” aralığında olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 60.03$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 66’da gösterilmiştir.

Tablo 66: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	116.833	4	29.208	.295	.882*
Gruplar içi	101029.291	1019	99.146		
Toplam	101146.124	1023			

* $p > .05$

Tablo 66 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(4-1019)} = .295, p > .05$].

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

4.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 67’de gösterilmiştir.

Tablo 67: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kadın	494	62.96	10.38	1022	1.175	.240*
Erkek	530	62.20	10.25			

* $p > .05$

Tablo 67 analiz edildiğinde, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ($\bar{X} = 62.96$), erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 62.20$) göre daha yüksektir. Ancak, istatistiksel olarak, kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(1022)}=1.175$; $p>.05$].

4.5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sınıflarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıflarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 68’de gösterilmiştir.

Tablo 68: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
1	1. Sınıf	195	63.84	11.21
2	2. Sınıf	261	62.04	10.08
3	3. Sınıf	329	62.52	10.11
4	4. Sınıf	239	62.16	10.05
	Toplam	1024	62.56	10.31

Tablo 68’de görüldüğü üzere, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 63.84$), diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 69’da gösterilmiştir.

Tablo 69: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	426.173	3	142.058	1.136	.261*
Gruplar içi	108488.905	1020	106.362		
Toplam	108915.077	1023			

* $p > .05$

Tablo 69 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3-1020)} = 1.136$, $p > .05$].

4.5.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Üniversitelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitelerine göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 70’de gösterilmiştir.

Tablo 70: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Üniversite	N	$\bar{X}$	Ss
1	Atatürk	92	63.77	7.97
2	Adıyaman	174	60.68	11.25
3	Akdeniz	150	61.32	10.41
4	Kastamonu	118	64.88	9.42
5	Niğde	347	64.29	10.06
6	Uşak	83	56.54	10.46
7	Yıldız Teknik	60	63.13	9.12
	Toplam	1024	62.56	10.31

Tablo 70’de görüldüğü üzere, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 64.88$), diğer üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversitelere göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 71’de gösterilmiştir.

Tablo 71: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5683.910	6	947.318			1-6
Gruplar içi	103231.167	1017	101.506	9.333	.000*	4-6
Toplam	108915.077	1023				5-2 5-6 7-6

* $p < .05$

Tablo 71 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteler ile “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(6-1017)} = 9.333$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, Atatürk Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 63.77$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 56.54$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha

olumlu olduğu; Kastamonu Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 64.88$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 56.54$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; Niğde Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 64.29$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Adıyaman Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 60.68$) ve Uşak Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 56.54$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; Yıldız Teknik Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 63.13$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 56.54$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; Kastamonu Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; Niğde Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Adıyaman Üniversitesi'nde ve Uşak Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; Yıldız Teknik Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 72'de gösterilmiştir.

Tablo 72: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Seçme Nedeni	N	$\bar{X}$	Ss
1	ÖSS-LYS Puanı	354	61.22	9.70
2	İstediğim Meslek Olması	469	64.08	10.16
3	İş Garantisi	11	63.90	7.95
4	Öğretmenlerin Önerisi	54	64.50	9.37
5	Boşta Kalmamak İçin	91	59.70	11.60
6	Anne-Baba Telkini	45	60.44	12.64
	Toplam	1024	62.56	10.31

Tablo 72’de görüldüğü üzere, “Öğretmenlerin Önerisi” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 64.50$), diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 73’te gösterilmiştir.

Tablo 73: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2894.408	5	578.882	5.558	.000*	2-1
Gruplar içi	106020.669	1018	104.146			2-5
Toplam	108915.077	1023				

* $p < .05$

Tablo 73 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri ile “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(5-1018)} = 5.558$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi seçme nedenleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (

$\bar{X} = 64.08$), “ÖSS-LYS Puanı” ($\bar{X} = 61.22$) ve “Boşta Kalmamak İçin” ($\bar{X} = 59.70$) nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “ÖSS-LYS Puanı” ve “Boşta Kalmamak İçin” nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 74’te gösterilmiştir.

Tablo 74: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Lise Türü	N	$\bar{X}$	Ss
1	Fen Lisesi	2	60.50	10.60
2	Anadolu Lisesi	107	61.63	9.30
3	Öğretmen Lisesi	18	64.83	9.62
4	Süper Lise/Düz Lise	758	62.87	10.29
5	Meslek Lisesi	85	62.17	10.04
6	Diğer	54	60.09	12.89
	Toplam	1024	62.56	10.31

Tablo 74’te görüldüğü üzere, “Öğretmen Lisesi”nden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 64.83$), diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları mezun oldukları lise türlerine göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç

düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 75’te gösterilmiştir.

Tablo 75: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	608.560	5	121.712	1.144	.335*
Gruplar içi	108306.517	1018	106.391		
Toplam	108915.077	1023			

* $p > .05$

Tablo 75 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = 1.144$, $p > .05$].

4.5.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 76’da gösterilmiştir.

Tablo 76: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	Okuryazar değil	319	61.78	10.36
2	İlkokul mezunu	563	62.60	10.33
3	Ortaokul mezunu	77	64.44	10.03
4	Lise mezunu	52	63.34	9.85
5	Üniversite mezunu	11	68.18	8.21
6	Lisansüstü	2	55.50	20.50
	Toplam	1024	62.56	10.31

Tablo 76’da görüldüğü üzere, annesi “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 68.18$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 77’de gösterilmiştir.

Tablo 77: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	946.874	5	189.375	1.786	.113*
Gruplar içi	107968.204	1018	106.059		
Toplam	108915.077	1023			

* $p > .05$

Tablo 77 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = 1.786$, $p > .05$].

4.5.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba öğrenim durumlarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 78’de gösterilmiştir.

Tablo 78: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	Okuryazar değil	88	61.75	10.48
2	İlkokul mezunu	550	62.59	10.26
3	Ortaokul mezunu	155	62.16	10.37
4	Lise mezunu	174	63.29	10.46
5	Üniversite mezunu	54	62.70	9.98
6	Lisansüstü	3	57.33	14.84
	Toplam	1024	62.56	10.31

Tablo 78’de görüldüğü üzere, babası “Lise mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri

ortalaması ($\bar{X} = 63.29$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba öğrenim durumlarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 79’de gösterilmiştir.

Tablo 79: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	260.355	5	52.071	.488	.786*
Gruplar içi	108654.723	1018	106.734		
Toplam	108915.077	1023			

* $p > .05$

Tablo 79 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .488, p > .05$].

4.5.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 80’de gösterilmiştir.

Tablo 80: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Anne Meslek Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	İşçi	22	61.54	9.11
2	Memur	9	69.55	11.63
3	Esnaf	6	63.66	4.80
4	Çiftçi	15	60.73	10.09
5	Öğretmen	3	55.00	14.52
6	Serbest Meslek	38	63.65	10.55
7	Emekli	20	60.30	10.40
8	İşsiz	318	61.85	10.14
9	Diğer	593	62.96	10.41
	Toplam	1024	62.56	10.31

Tablo 80’de görüldüğü üzere, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 69.55), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 81’de gösterilmiştir.

Tablo 81: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1092.565	8	136.571	1.286	.247*
Gruplar içi	107822.512	1015	106.229		
Toplam	108915.077	1023			

* $p > .05$

Tablo 81 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin anne meslek durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = 1.286$, $p > .05$].

4.5.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 82’de gösterilmiştir.

Tablo 82: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Baba Meslek Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	İşçi	179	62.98	9.83
2	Memur	87	62.49	10.52
3	Esnaf	108	62.73	9.81
4	Çiftçi	201	62.74	9.91
5	Öğretmen	10	62.50	13.16

6	Serbest Meslek	131	62.51	9.98
7	Emekli	201	62.22	11.41
8	İşsiz	28	63.39	11.10
9	Diğer	79	61.74	10.23
Toplam		1024	62.56	10.31

Tablo 82’de görüldüğü üzere, babası “İşsiz” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 63.39), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 83’te gösterilmiştir.

Tablo 83: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	136.847	8	17.106	.160	.996*
Gruplar içi	108778.231	1015	107.171		
Toplam	108915.077	1023			

* $p > .05$

Tablo 83 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba meslek durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(8-1015)} = .160$, $p > .05$].

4.5.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 84’te gösterilmiştir.

Tablo 84: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Aile Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	750 TL’den az	213	62.44	10.73
2	751 – 1000 TL	335	63.08	9.54
3	1001 – 1500 TL	189	62.85	10.26
4	1501 – 2000 TL	182	61.59	10.92
5	2001 TL’den yukarı	105	62.37	10.89
Toplam		1024	62.56	10.31

Tablo 84’te görüldüğü üzere, ailelerinin aylık toplam geliri “751 – 1000 TL” aralığında olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 63.08$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 85’te gösterilmiştir.

Tablo 85: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	284.623	4	71.156	.667	.615*
Gruplar içi	108630.454	1019	106.605		
Toplam	108915.077	1023			

* $p > .05$

Tablo 85 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(4-1019)} = .667, p > .05$].

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

4.6.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 86’da gösterilmiştir.

Tablo 86: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kadın	494	46.49	8.07	1022	.830	.407*
Erkek	530	46.90	7.49			
* <i>p</i> > .05						

Tablo 86 analiz edildiğinde, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ($\bar{X}$ = 46.90), kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ = 46.49) göre daha yüksektir. Ancak, istatistiksel olarak, erkek ve kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(1022)} = .830$; $p > .05$].

4.6.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sınıflarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıflarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 87’de gösterilmiştir.

Tablo 87: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
1	1. Sınıf	195	48.45	8.06
2	2. Sınıf	261	45.61	7.79
3	3. Sınıf	329	46.57	7.46
4	4. Sınıf	239	46.64	7.75
	Toplam	1024	46.70	7.77

Tablo 87’de görüldüğü üzere, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri

ortalaması ($\bar{X} = 48.45$), diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 88’de gösterilmiştir.

Tablo 88: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	915.736	3	305.245	5.105	.002*	1-2
Gruplar içi	60993.198	1020	59.797			
Toplam	61908.934	1023				

* $p < .05$

Tablo 88 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-1020)} = 5.105$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 48.45$), 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 45.61$) göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.6.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Üniversitelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitelerine göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri 89’da gösterilmiştir.

Tablo 89: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Üniversite	N	$\bar{X}$	Ss
1	Atatürk	92	48.11	6.56
2	Adıyaman	174	45.63	8.57
3	Akdeniz	150	46.72	7.56
4	Kastamonu	118	47.73	6.98
5	Niğde	347	47.21	7.71
6	Uşak	83	42.68	8.29
7	Yıldız Teknik	60	48.16	6.77
	Toplam	1024	46.70	7.77

Tablo 89’da görüldüğü üzere, Yıldız Teknik Üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 48.16$), diğer üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversitelere göre “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 90’da gösterilmiştir.

Tablo 90: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Üniversitelerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2070.150	6	345.025			1-6
Gruplar içi	59838.784	1017	58.839	5.864	.000*	3-6
Toplam	61908.934	1023				4-6 5-6 7-6

* $p < .05$

Tablo 90 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteler ile “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(6-1017)} = 5.864$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, Atatürk Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 48.11$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 42.68$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; Akdeniz Üniversitesi’nde ($\bar{X} =$

46.72) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi'nde ($\bar{X}$ = 42.68) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; Kastamonu Üniversitesi'nde ($\bar{X}$ = 47.73) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi'nde ($\bar{X}$ = 42.68) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; Niğde Üniversitesi'nde ($\bar{X}$ = 47.21) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi'nde ($\bar{X}$ = 42.68) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; Yıldız Teknik Üniversitesi'nde ($\bar{X}$ = 48.16) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi'nde ($\bar{X}$ = 42.68) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, Atatürk Üniversitesi'nde, Akdeniz Üniversitesi'nde, Kastamonu Üniversitesi'nde, Niğde Üniversitesi'nde ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.6.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 91’de gösterilmiştir.

Tablo 91: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Seçme Nedeni	N	$\bar{X}$	Ss
1	ÖSS-LYS Puanı	354	45.60	7.38
2	İstediğim Meslek Olması	469	48.07	7.35
3	İş Garantisi	11	48.63	7.22
4	Öğretmenlerin Önerisi	54	48.37	7.01
5	Boşta Kalmamak İçin	91	43.50	9.52

6	Anne-Baba Telkini	45	45.06	8.88
Toplam		1024	46.70	7.77

Tablo 91’de görüldüğü üzere, “İş Garantisi” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 48.63), diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 92’de gösterilmiştir.

Tablo 92: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2559.328	5	511.866	8.780	.000*	2-1
Gruplar içi	59349.605	1018	58.300			2-5
Toplam	61908.934	1023				4-5

* $p < .05$

Tablo 92 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri ile “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(5-1018)} = 8.780$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi seçme nedenleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ = 48.07), “ÖSS-LYS Puanı” ($\bar{X}$ = 45.60) ve “Boşta Kalmamak İçin” ($\bar{X}$ = 43.50) nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; “Öğretmenlerin Önerisi” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ = 48.37), “Boşta Kalmamak İçin” ($\bar{X}$ = 43.50) sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “ÖSS-LYS Puanı” ve “Boşta Kalmamak İçin” nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu, ayrıca “Öğretmenlerin Önerisi” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “Boşta Kalmamak İçin” sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.6.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 93’te gösterilmiştir.

Tablo 93: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Lise Türü	N	$\bar{X}$	Ss
1	Fen Lisesi	2	47.50	.70
2	Anadolu Lisesi	107	46.42	7.71
3	Öğretmen Lisesi	18	47.22	8.32
4	Süper Lise/Düz Lise	758	46.79	7.80
5	Meslek Lisesi	85	47.08	7.42
6	Diğer	54	45.25	8.19
	Toplam	1024	46.70	7.77

Tablo 93’te görüldüğü üzere, “Fen Lisesi”nden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 47.50), diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları mezun oldukları lise türlerine göre “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 94’te gösterilmiştir.

Tablo 94: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	144.657	5	28.931	.477	.794*
Gruplar içi	61764.277	1018	60.672		
Toplam	61908.934	1023			

* $p > .05$

Tablo 94 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .477$, $p > .05$].

4.6.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 95’te gösterilmiştir.

Tablo 95: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	Okuryazar değil	319	46.23	7.45
2	İlkokul mezunu	563	46.76	7.85
3	Ortaokul mezunu	77	47.77	7.91
4	Lise mezunu	52	47.15	7.75
5	Üniversite mezunu	11	48.27	10.78
6	Lisansüstü	2	44.00	19.79
	Toplam	1024	46.70	7.77

Tablo 95’te görüldüğü üzere, annesi “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 48.27$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında

anlamli bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 96’da gösterilmiştir.

Tablo 96: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	214.321	5	42.864	.707	.618*
Gruplar içi	61694.612	1018	60.604		
Toplam	61908.934	1023			

* $p > .05$

Tablo 96 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .707, p > .05$].

4.6.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba öğrenim durumlarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 97’de gösterilmiştir.

Tablo 97: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	Okuryazar değil	88	45.42	7.99
2	İlkokul mezunu	550	46.89	7.68
3	Ortaokul mezunu	155	47.00	7.75
4	Lise mezunu	174	46.71	7.68
5	Üniversite mezunu	54	46.00	8.48
6	Lisansüstü	3	46.33	14.57
	Toplam	1024	46.70	7.77

Tablo 97’de görüldüğü üzere, babası “Ortaokul mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 47.00$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba öğrenim durumlarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında

anlamli bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 98’de gösterilmiştir.

Tablo 98: Sosyal Bilgiler ğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba ğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	205.739	5	41.148	.679	.640*
Gruplar içi	61703.195	1018	60.612		
Toplam	61908.934	1023			

*p> .05

Tablo 98 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler ğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .679, p>.05$].

4.6.8. Sosyal Bilgiler ğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili z-Yeterlik İnanç Düzeyleri Anne Meslek Durumlarına Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 99’da gösterilmiştir.

Tablo 99: Sosyal Bilgiler ğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Anne Meslek Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	İşçi	22	47.22	6.47
2	Memur	9	51.66	10.72
3	Esnaf	6	50.66	7.52
4	ifti	15	45.73	7.68
5	ğretmen	3	32.66	5.50
6	Serbest Meslek	38	47.15	8.13
7	Emekli	20	45.10	8.08
8	İşsiz	318	46.05	8.18
9	Diğer	593	47.03	7.44
	Toplam	1024	46.70	7.77

Tablo 99’da görüldüğü üzere, annesi “İşçi” olan sosyal bilgiler ğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 47.22$), diğer sosyal bilgiler ğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 100’de gösterilmiştir.

Tablo 100: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1184.235	8	148.029	2.474	.012*	2-5
Gruplar içi	60724.698	1015	59.827			3-5
Toplam	61908.934	1023				9-5

* $p < .05$

Tablo 100 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumları ile “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(8-1015)} = 2.474$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi anne meslek durumları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre, annesi “Memur” olan ($\bar{X} = 51.66$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan ($\bar{X} = 32.66$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; annesi “Esnaf” olan ($\bar{X} = 50.66$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan ($\bar{X} = 32.66$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu; annesi “Diğer” mesleklerle uğraşan ($\bar{X} = 47.03$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan ($\bar{X} = 32.66$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; annesi “Esnaf” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; annesi “Diğer” mesleklerle uğraşan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.6.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Baba Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 101’de gösterilmiştir.

Tablo 101: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Baba Meslek Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	İşçi	179	47.14	7.49
2	Memur	87	47.43	8.29
3	Esnaf	108	46.79	7.88
4	Çiftçi	201	46.31	7.33
5	Öğretmen	10	42.50	9.99
6	Serbest Meslek	131	46.06	7.63
7	Emekli	201	47.52	8.00
8	İşsiz	28	45.17	8.00
9	Diğer	79	45.79	7.96
	Toplam	1024	46.70	7.77

Tablo 101’de görüldüğü üzere, babası “Emekli” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 47.52), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 102’de gösterilmiştir.

Tablo 102: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	608.320	8	76.040	1.259	.261*
Gruplar içi	61300.614	1015	60.395		
Toplam	61908.934	1023			

* $p > .05$

Tablo 102 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba meslek durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(8-1015)} = 1.259$, $p > .05$].

4.6.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile İlgili Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 103’te gösterilmiştir.

Tablo 103: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Aile Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	750 TL’den az	213	45.53	7.99
2	751 – 1000 TL	335	47.10	7.50
3	1001 – 1500 TL	189	47.05	7.19
4	1501 – 2000 TL	182	46.59	8.61
5	2001 TL’den yukarı	105	47.34	7.58
	Toplam	1024	46.70	7.77

Tablo 103’te görüldüğü üzere, ailelerinin aylık toplam geliri “2001 TL’den yukarı” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 47.34$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 104’te gösterilmiştir.

Tablo 104: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” Boyutundan Aldıkları Puanların Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	411.044	4	102.761	1.703	.147*
Gruplar içi	61497.890	1019	60.351		
Toplam	61908.934	1023			

* $p > .05$

Tablo 104 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(4-1019)} = 1.703$, $p > .05$].

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

4.7.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 105’te gösterilmiştir.

Tablo 105: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Puanlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kadın	494	279.60	37.84	1022	.741	.459*
Erkek	530	281.32	36.64			

* $p > .05$

Tablo 105 analiz edildiğinde, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” düzeyleri ($\bar{X} = 281.32$), kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 279.60$) göre daha yüksektir. Ancak, istatistiksel olarak, erkek ve kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(1022)} = .741$; $p > .05$].

4.7.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Sınıflarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıflarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 106’da gösterilmiştir.

Tablo 106: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
1	1. Sınıf	195	289.63	38.58
2	2. Sınıf	261	277.94	35.76
3	3. Sınıf	329	280.06	37.76
4	4. Sınıf	239	276.42	35.85
	Toplam	1024	280.49	37.22

Tablo 106’da görüldüğü üzere, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 289.63$), diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 107’de gösterilmiştir.

Tablo 107: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	22018.720	3	7339.573	5.366	.001*	1-2
Gruplar içi	1395191.264	1020	1367.835			1-3
Toplam	1417209.984	1023				1-4

* $p < .05$

Tablo 107 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-1020)} = 5.366$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla

Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 289.63$), 2. Sınıfta ($\bar{X} = 277.94$), 3. Sınıfta ($\bar{X} = 280.06$) ve 4. Sınıfta ($\bar{X} = 276.42$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, 2. Sınıfta, 3. Sınıfta ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.7.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Üniversitelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitelerine göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 108’de gösterilmiştir.

Tablo 108: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Üniversitelerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Üniversite	N	$\bar{X}$	Ss
1	Atatürk	92	286.85	32.77
2	Adıyaman	174	276.36	38.80
3	Akdeniz	150	274.32	34.61
4	Kastamonu	118	288.82	37.19
5	Niğde	347	285.44	34.67
6	Uşak	83	256.01	42.95
7	Yıldız Teknik	60	287.05	34.42
Toplam		1024	280.49	37.22

Tablo 108’de görüldüğü üzere, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 288.82$), diğer üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversitelere göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin

ortalamları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 109’da gösterilmiştir.

Tablo 109: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Üniversitelerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	81427.237	6	13571.206	10.332	.000*	1-6
Gruplar içi	1335782.748	1017	1313.454			2-6
Toplam	1417209.984	1023				3-6 4-6 5-6 7-6

* $p < .05$

Tablo 109 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteler ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(6-1017)} = 10.332$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, Atatürk Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 286.85$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Adıyaman Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 276.36$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Akdeniz Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 274.32$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Kastamonu Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 288.82$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Niğde Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 285.44$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve Yıldız Teknik Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 287.05$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 256.01$) öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, Atatürk Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Adıyaman Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Akdeniz Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Kastamonu Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Niğde Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve Yıldız Teknik Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen

adaylarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.7.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 110’da gösterilmiştir.

Tablo 110: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Seçme Nedeni	N	$\bar{X}$	Ss
1	ÖSS-LYS Puanı	354	276.00	33.22
2	İstediğim Meslek Olması	469	287.11	36.97
3	İş Garantisi	11	276.45	36.76
4	Öğretmenlerin Önerisi	54	286.74	33.70
5	Boşta Kalmamak İçin	91	266.09	44.63
6	Anne-Baba Telkini	45	269.48	42.76
	Toplam	1024	280.49	37.22

Tablo 110’da görüldüğü üzere, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 287.11$), diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 111’de gösterilmiştir.

Tablo 111: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	54259.309	5	10851.862	8.105	.000*	2-1
Gruplar içi	1362950.675	1018	1338.851			2-5
Toplam	1417209.984	1023				

* $p < .05$

Tablo 111 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(5-1018)} = 8.105$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi seçme nedenleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 287.11$), “ÖSS-LYS Puanı” ($\bar{X} = 276.00$) ve “Boşta Kalmamak İçin” ($\bar{X} = 266.09$) nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “ÖSS-LYS Puanı” ve “Boşta Kalmamak İçin” nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.7.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 112’de gösterilmiştir.

Tablo 112: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Lise Türü	N	$\bar{X}$	Ss
1	Fen Lisesi	2	278.00	33.94
2	Anadolu Lisesi	107	277.45	36.65
3	Öğretmen Lisesi	18	289.88	33.35
4	Süper Lise/Düz Lise	758	281.03	37.49
5	Meslek Lisesi	85	280.37	36.22
6	Diğer	54	276.07	38.00
	Toplam	1024	280.49	37.22

Tablo 112’de görüldüğü üzere, “Öğretmen Lisesi”nden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 289.88$), diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları mezun oldukları lise türlerine göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 113’te gösterilmiştir.

Tablo 113: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3867.024	5	773.405	.557	.733*
Gruplar içi	1413342.961	1018	1388.353		
Toplam	1417209.984	1023			

* $p > .05$

Tablo 113 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .557$, $p > .05$].

4.7.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 114’te gösterilmiştir.

Tablo 114: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	Okuryazar değil	319	277.99	35.44
2	İlkokul mezunu	563	280.77	38.01
3	Ortaokul mezunu	77	286.54	33.71
4	Lise mezunu	52	282.55	38.86
5	Üniversite mezunu	11	291.36	45.31
6	Lisansüstü	2	255.50	116.67
	Toplam	1024	280.49	37.22

Tablo 114’te görüldüğü üzere, annesi “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 291.36$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 115’te gösterilmiştir.

Tablo 115: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	7628.135	5	1525.627	1.102	.358*
Gruplar içi	1409581.850	1018	1384.658		
Toplam	1417209.984	1023			

* $p > .05$

Tablo 115 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = 1.102, p > .05$].

4.7.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba öğrenim durumlarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 116’da gösterilmiştir.

Tablo 116: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	Okuryazar değil	88	276.02	35.24
2	İlkokul mezunu	550	281.08	36.71
3	Ortaokul mezunu	155	278.89	36.90
4	Lise mezunu	174	281.86	39.41
5	Üniversite mezunu	54	282.64	37.01
6	Lisansüstü	3	268.66	85.59
	Toplam	1024	280.49	37.22

Tablo 116’da görüldüğü üzere, babası “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 282.64$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba öğrenim durumlarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 117’de gösterilmiştir.

Tablo 117: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3343,422	5	668,684	.481	.790*
Gruplar içi	1413866,562	1018	1388,867		
Toplam	1417209,984	1023			

* $p > .05$

Tablo 117 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = .481$, $p > .05$].

4.7.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” Anne Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 118’de gösterilmiştir.

Tablo 118: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Anne Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Anne Meslek Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	İşçi	22	273.95	33.74
2	Memur	9	307.22	54.68
3	Esnaf	6	293.16	29.48
4	Çiftçi	15	273.66	35.12
5	Öğretmen	3	213.66	43.77
6	Serbest Meslek	38	280.36	40.37
7	Emekli	20	271.85	34.64
8	İşsiz	318	278.11	37.98
9	Diğer	593	282.29	36.19
	Toplam	1024	280.49	37.22

Tablo 118’de görüldüğü üzere, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 307.22$), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 119’da gösterilmiştir.

Tablo 119: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Anne Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	27648.380	8	3456.047	2.524	.010*	2-5
Gruplar içi	1389561.604	1015	1369.026			
Toplam	1417209.984	1023				

* $p < .05$

Tablo 119 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumları ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(8-1015)} = 2.524$, $p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi anne meslek durumları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre, annesi “Memur” olan ($\bar{X} = 307.22$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan ($\bar{X} = 213.66$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.7.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Baba Meslek Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 120’de gösterilmiştir.

Tablo 120: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Baba Meslek Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Baba Meslek Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	İşçi	179	283.66	35.78
2	Memur	87	283.48	39.48
3	Esnaf	108	280.31	36.40
4	Çiftçi	201	279.04	35.40
5	Öğretmen	10	276.70	47.87
6	Serbest Meslek	131	278.90	37.75
7	Emekli	201	280.68	39.57
8	İşsiz	28	280.96	38.38
9	Diğer	79	276.44	35.61
	Toplam	1024	280.49	37.22

Tablo 120’de görüldüğü üzere, babası “İşçi” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 283.66), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 121’de gösterilmiştir.

Tablo 121: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Baba Meslek Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	4788.957	8	598.620	.430	.903*
Gruplar içi	1412421.027	1015	1391.548		
Toplam	1417209.984	1023			

* $p > .05$

Tablo 121 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin baba meslek durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(8-1015)} = .430$, $p > .05$].

4.7.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 122’de gösterilmiştir.

Tablo 122: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Nu.	Aile Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1	750 TL’den az	213	279.30	38.13
2	751 – 1000 TL	335	281.61	35.01
3	1001 – 1500 TL	189	281.22	35.36
4	1501 – 2000 TL	182	279.02	39.55
5	2001 TL’den yukarı	105	280.58	41.58
Toplam		1024	280.49	37.22

Tablo 122’de görüldüğü üzere, ailelerinin aylık toplam geliri “751 – 1000 TL” aralığında olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri ortalaması ($\bar{X}$ = 281.61), diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 123’te gösterilmiştir.

Tablo 123: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” Puanlarının Ailelerinin Aylık Toplam Gelir Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1213.626	4	303.407	.218	.928*
Gruplar içi	1415996.358	1019	1389.594		
Toplam	1417209.984	1023			

* $p > .05$

Tablo 123 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(4-1019)} = .218, p > .05$].

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.8.1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Hangi Yeterlik Alanında veya Alanlarında Kendinizi Yeterli Hissediyorsunuz? Niçin? Sorusunun Analizi

Bu sorunun analizinde yer alan temalar şunlardır:

Tablo 124: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Hangi Yeterlik Alanında veya Alanlarında Kendinizi Yeterli Hissediyorsunuz? Niçin? Sorusuna İlişkin Temalar

Yeterlik Alanları	f	%
Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	24	13.48
Öğrenme-Öğretme Süreci	51	28.65
İzleme ve Değerlendirme	32	17.98
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	52	29.21
Mesleki Gelişimi Sağlama	19	10.67
Toplam	178	100

N=126

Tablo 124’te “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Hangi Yeterlik Alanında veya Alanlarında Kendinizi Yeterli Hissediyorsunuz? Niçin?” sorusuna ilişkin temalara yer verilmiştir. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir. Tablo 124’te görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adayları en fazla “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ve “Öğrenme-Öğretme Süreci” temalarında yeterli oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu temayı sırasıyla “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “İzleme ve Değerlendirme”, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ve “Mesleki Gelişimi Sağlama” temaları izlemiştir.

Bu sorunun analizinde yer alan temalar ve temalara ait kodlar şunlardır:

1. Tema: Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme

Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan temalardan biri “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” temasıdır. Bu temanın altında yer alan kodlar frekanslarına göre Tablo 125’te yer almaktadır.

Tablo 125: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecini Planlama Ve Düzenleme Temasına Ait Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri

Temaya ait öz-yeterlik inancının gerekçeleri	Frekans (f)
Alınan eğitimin yeterli olması	7
Kendine güven duyma	7
Gerekli bilgi ve beceriye sahip olma	5
Planın önemli ve faydalı olması	3
Kendini geliştirmiş olma	2
Toplam	24

N=126

Tablo 125’te görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiğinden (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Tablo 125’te görüldüğü üzere, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” teması altında kendilerini yeterli hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 7’si alınan eğitimin yeterli olmasını, 7’si kendine güven duymasını, 5’i gerekli bilgi ve beceriye sahip olmasını, 3’ü planın önemli ve faydalı olmasını, 2’si kendini geliştirmiş olmasını belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 7’si “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”de yeterli olmasının nedeni olarak aldıkları eğitimin yeterli olmasını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme alanlarında yeterli hissediyorum. Bunlara yönelik dersleri gördüğüm için öğretme, öğrenme süreçlerinde, planlama ve düzenlemede bilgi sahibiyim.” (ÖA18), “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Öğrenme-Öğretme Sürecinde yeterli hissediyorum. Almış olduğumuz özel eğitim yöntemi dersinde öğrenmeyi zevkli hale getirerek öğrenciyi aktif duruma getirerek konuların nasıl işlenebileceğine dair yaptığımız çalışmalar bu konuda beni geliştirdi.” (ÖA16), “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, İzleme ve Değerlendirme konusunda yeterlilik hissediyorum. Gerekli eğitimi aldığımı ve yeterli donanıma sahip olduğumu düşünüyorum...” (ÖA24), “Öğrenme-Öğretme ve Öğretim Sürecini Planlama konusunda kendimi daha çok yeterli görüyorum. Çünkü üniversite hayatım boyunca bu konularla ilgili derslere katıldım...” (ÖA57), “Öğretim sürecinin planlanması ve düzenlenmesinde kendimi yeterli görüyorum.

Çünkü; üniversitede almış olduğum eğitim doğrultusunda ve kendime güven konusunda yeterli olduğumu düşündüğümden bu alanda başarılı olabilirim.” (ÖA27).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 7’si “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”de yeterli olmasının nedeni olarak kendilerine güven duymalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Öğrenme-Öğretme Süreci ve İzleme ve Değerlendirme. Bu alanlarda kendime güveniyor ve altından kalkabileceğimi düşünüyorum...” (ÖA17), “Öğretim sürecinin planlanması ve düzenlenmesinde kendimi yeterli görüyorum. Çünkü; üniversitede almış olduğum eğitim doğrultusunda ve kendime güven konusunda yeterli olduğumu düşündüğümden bu alanda başarılı olabilirim.” (ÖA27), “Öğretim sürecini planlama ve düzenleme: Bu alanda derslerden önce yeterli hazırlık ve düzenlemeleri yapabileceğimi düşünüyorum. Farklı kaynak ve modellerden de etkili olarak faydalanabileceğimi düşünüyorum.” (ÖA119), “Öğretim sürecini planlama ve düzenleme, öğrenme-öğretme süreci, izleme ve değerlendirme, mesleki gelişimi sağlama alanlarında kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü kendimi tanıyan bir insanım ve bu alanlarda kendimi şimdiden deniyorum. Bu alanlarda kendimi yeterli hissediyorum.” (ÖA56), “Öğretim sürecini planlama ve düzenleme. Çünkü dersin planlı bir şekilde işlenmesini düşünen bir öğretmen adayıyım. Bu nedenle gerekli şartlar göz önünde tutularak öğrenciyi sıkmadan, dersten soğutmadan sınıfta daha aktif olabilmesi için gerekli düzenlemeleri yaparım. Böylece ders aralarında farklı şeyleri eğlenceleri de oraya katarak birkaç dakika ayarlama yapıp dersi daha etkili hale getirebilirim.” (ÖA78).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 5’i “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”de yeterli olmasının nedeni olarak gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Öğrenme-Öğretme Süreci, İzleme ve Değerlendirme ve Mesleki Gelişimi Sağlama bu alanlarda kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü bu konularda yeterli ve gerekli bilgi ve beceriye sahibim.” (ÖA19), Öğretim sürecini planlama ve düzenleme alanında yeterli olduğumu düşünüyorum. Çünkü sistemli olarak planlı bir çizelgede çalışmalar yapıp uygulayabilirim.” (ÖA90), “Öğretim sürecini planlama ve düzenleme. Çünkü dersin planlı bir şekilde işlenmesini düşünen bir öğretmen adayıyım. Bu nedenle gerekli şartlar göz önünde tutularak öğrenciyi sıkmadan, dersten soğutmadan sınıfta daha aktif olabilmesi için gerekli düzenlemeleri yaparım. Böylece ders aralarında farklı şeyleri eğlenceleri de oraya katarak birkaç dakika ayarlama yapıp dersi daha etkili hale

getirebilirim.” (ÖA78), “Planlama ve düzenleme yapabilirim. Çünkü hayatım boyunca plan ve düzen dahilinde bir şeyler başardım.” (ÖA113), “Öğretim sürecini dersin özelliklerine göre planlayıp istenilen sürede bitirebilirim.” (ÖA102).

2. Tema: Öğrenme-Öğretme Süreci

Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan temalardan biri “Öğrenme-Öğretme Süreci” temasıdır. Bu temanın altında yer alan kodlar frekanslarına göre Tablo 126’da yer almaktadır.

Tablo 126: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreci Temasına Ait Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri

Temaya ait öz-yeterlik inancının gerekçeleri	Frekans (f)
Kendine güven duyma	15
Alınan eğitimin yeterli olması	13
Gerekli bilgi ve beceriye sahip olma	8
Seviyor olma	7
İletişim becerisine sahip olma	2
Gelişime açık olma	2
Öğrenmeye açık olma	1
Derslerde başarılı olma	1
İlgi ve yeteneğe sahip olma	1
Dersin kazanımlarını uygun bir şekilde verebilme	1
Toplam	51

N=126

Tablo 126’da görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Tablo 126’da görüldüğü üzere, “Öğrenme-Öğretme Süreci” teması altında kendilerini yeterli hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 15’i kendine güven duymasını, 13’ü alınan eğitimin yeterli olmasını, 8’i gerekli bilgi ve beceriye sahip olmasını, 7’si sevmesini, 2’si iletişim becerisine sahip olmasını, 2’si gelişime açık olmasını, 1’i öğrenmeye açık olmasını, 1’i derslerde başarılı olmasını, 1’i ilgi ve yeteneğe sahip olmasını, 1’i dersin kazanımlarını uygun bir şekilde verebilme olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 15'i "Öğrenme-Öğretme Süreci"nde yeterli olmasının nedeni olarak kendilerine güven duymalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Öğrenme-Öğretme Süreci kendi alanımda bilgileri yeterli bir şekilde öğrenip karşı tarafa güzel bir şekilde aktarıp öğreteceğime inandığımdan." (ÖA4), "Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Öğrenme Öğretme Süreci, İzleme ve Değerlendirme. Bu alanlarda kendime güveniyor ve altından kalkabileceğimi düşünüyorum..." (ÖA17), "...Öğrenme-Öğretme Sürecini iyi yönetebileceğimi kendi bilgilerimi öğrencilere iyi aktarabileceğimi düşünüyorum." (ÖA33), "Öğrenme-Öğretme Süreci. Kendi Öğrendiklerimi karşıdakine aktarabilme konusunda kendime güveniyorum." (ÖA46), "Öğrenme-öğretme süreci. Bildiklerimi karşımdaki öğrencilere en iyi şekilde aktarabileceğimi düşünüyorum." (ÖA69).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 13'ü "Öğrenme-Öğretme Süreci"nde yeterli olmasının nedeni olarak aldıkları eğitimin yeterli olmasını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Öğrenme-Öğretme Süreci ve İzleme ve Değerlendirme konularında yeterli görüyorum. Okulda aldığım dersler sayesinde bu alanlarda daha etkiliyim." (ÖA9), "Öğrenme-Öğretme Sürecinde, okul eğitimde sunumlarla bu alanda kendimi yetiştirdiğimi düşünüyorum." (ÖA5), "Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Öğrenme-Öğretme Sürecinde yeterli hissediyorum. Almış olduğumuz özel eğitim yöntemi dersinde öğrenmeyi zevkli hale getirerek öğrenciyi aktif duruma getirerek konuların nasıl işlenebileceğine dair yaptığımız çalışmalar bu konuda beni geliştirdi." (ÖA16), "Öğrenme-Öğretme Süreci aldığımız eğitim boyunca etkili öğretim yöntemlerinin üzerinde durduk. Çoğu uygulamada bu alanda oldu. Birçok sunumla bunu pekiştirdiğimizi düşünüyorum." (ÖA23), "Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme alanlarında yeterli hissediyorum. Bunlara yönelik dersleri gördüğüm için öğretim, öğrenme süreçlerinde, planlama ve düzenlemede bilgi sahibiyim." (ÖA18).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 8'i "Öğrenme-Öğretme Süreci"nde yeterli olmasının nedeni olarak gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Öğrenme-Öğretme Süreci, İzleme ve Değerlendirme ve Mesleki Gelişimi Sağlama bu alanlarda kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü bu konularda yeterli ve gerekli bilgi ve beceriye sahibim." (ÖA19), "...Öğrenme-

öğretme sürecinde de kendimi yeterli görüyorum. Bildiklerimi aktarmada ve empati kurmada kendimi yeterli görüyorum.” (ÖA113), “Öğrenme ve öğretme süreci. Çünkü bu alanda anlatılanları daha rahat kavrayabiliyor ve başka bir bireye kolaylıkla aktarabiliyorum.” (ÖA47), “Öğrenme ve öğretme sürecinde planlı hareket etme becerim ve bilgime güvendiğim için kendimi yeterli hissediyorum.” (ÖA54), “İzleme ve Değerlendirme, Mesleki Gelişimi Sağlama, Öğrenme-Öğretme Süreci diğerlerine göre daha yeterli hissediyorum. Nedeni, alanım hakkında bilgi sahibi olmam ve bunu öğrencilere aktarabilecek olmam.” (ÖA51).

3. Tema: İzleme ve Değerlendirme

Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan temalardan biri “İzleme ve Değerlendirme” temasıdır. Bu temanın altında yer alan kodlar frekanslarına göre Tablo 127’de yer almaktadır.

Tablo 127: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İzleme ve Değerlendirme Temasına Ait Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri

Temaya ait öz-yeterlik inancının gerekçeleri	Frekans (f)
İyi bir gözlemci olma	10
Kendine güven duyma	5
Gerekli bilgi ve beceriye sahip olma	5
Alınan eğitimin yeterli olması	4
Başarabileceğine inanma	4
Seviyor olma	3
Farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanabilme	1
Toplam	32

N=126

Tablo 127’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Tablo 127’de görüldüğü üzere, “İzleme ve Değerlendirme” teması altında kendilerini yeterli hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 10’u iyi bir gözlemci olmasını, 5’i kendine güven duymasını, 5’i gerekli bilgi ve beceriye sahip olmasını, 4’ü alınan eğitimin yeterli olmasını, 4’ü başarabileceğine inanmasını, 3’ü sevmesini, 1’i farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanabilmesini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 10'u "İzleme ve Değerlendirme"de yeterli olmasının nedeni olarak iyi bir gözlemci olmalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"İzleme ve Değerlendirme konusunda kendimi yeterli hissediyorum. Öğrencileri çok iyi gözlemleyebilir ona göre çıkarımlar yapabilirim." (ÖA11), "İzleme ve Değerlendirme alanında kendimi yeterli görüyorum. Çünkü gözlem yeteneğimin güçlü olduğunu düşünüyorum..." (ÖA25), "İzleme ve değerlendirme. Çünkü iyi bir gözlemci olduğumu düşünüyorum." (ÖA49), "İzleme ve değerlendirme alanında kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü gözlem gücüm oldukça yüksektir." (ÖA76), "İzleme ve Değerlendirme. Gözlem gücü yüksek olan bir insanım insanları gözlemleyerek hal, hareket, jest ve mimiklerine göre değerlendirebilirim." (ÖA118).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 5'i "İzleme ve Değerlendirme"de yeterli olmasının nedeni olarak kendilerine güven duymalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

"Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Öğrenme-Öğretme Süreci ve İzleme ve Değerlendirme. Bu alanlarda kendime güveniyor ve altından kalkabileceğimi düşünüyorum..." (ÖA17) "Öğretim sürecini planlama ve düzenleme, öğrenme-öğretme süreci, izleme ve değerlendirme, mesleki gelişimi sağlama alanlarında kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü kendimi tanıyan bir insanım ve bu alanlarda kendimi şimdiden deniyorum. Bu alanlarda kendimi yeterli hissediyorum." (ÖA56), "Öğrenme-Öğretme Süreci, İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma. Bu alanlarda yeterli olduğumu düşünüyorum. İnsanlarla ilişki kurmayı, değerlendirme yapmayı seviyorum ve bu konuda bilgilerime güveniyorum." (ÖA20), "İzleme ve Değerlendirme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Öğrenciyi izleyip, gözlemleyip eksiklerini belirleyip sorunu halletmeye çalışabilirim. Buna göre de değerlendirme yapabilirim..." (ÖA68), "...İzleme ve değerlendirme aşamasında da verimli bir faaliyet göstereceğime inanıyorum." (ÖA71).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 5'i "İzleme ve Değerlendirme"de yeterli olmasının nedeni olarak gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

"İzleme ve Değerlendirme, Mesleki Gelişimi Sağlama, Öğrenme-Öğretme Süreci diğerlerine göre daha yeterli hissediyorum. Nedeni, alanım hakkında bilgi sahibi olmam ve bunu öğrencilere aktarabilecek olmam." (ÖA51), "Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme,

Öğrenme-Öğretme Süreci, İzleme ve Değerlendirme ve Mesleki Gelişimi Sağlama bu alanlarda kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü bu konularda yeterli ve gerekli bilgi ve beceriye sahibim.” (ÖA19), “İzleme ve değerlendirme alanında kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü; öğrencilerle tek tek ilgilenip onları izlerim gayretli mi değil mi diye ve değerlendirme soruları ve oyunları oynatırım.” (ÖA85), “Öğrenme-Öğretme Süreci ve İzleme ve Değerlendirme alanlarında kendimi yeterli hissedebilirim. Çünkü o donanıma, akıcı anlatıma ve tutarlı bir gözleme sahip olabileceğimi düşünüyorum.” (ÖA111), “İzleme ve Değerlendirme’de yeterli hissediyorum. Çünkü bir öğrencinin neyi ne zaman nasıl anlayacağını hissedebilirim yani görerek anlarım gerekirse sorarım ve onunla diyalog kurarak öğrenirim. Bu yeteneğim benim ve öğrencim için çok iyi bir şeydir. Ben bir öğrencinin bir konuyu anlamaması üzerine ona kızıp üzmem tekrar tekrar anlatırım. Öğrencinin anlaması benim için en öncelikli şeydir.” (ÖA110).

4. Tema: Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma

Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan temalardan biri “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” temasıdır. Bu temanın altında yer alan kodlar frekanslarına göre Tablo 128’de yer almaktadır.

Tablo 128: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Temasına Ait Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri

Temaya ait öz-yeterlik inancının gerekçeleri	Frekans (f)
İletişim becerisine sahip olma	16
Kendine güven duyma	10
İşbirliğine yatkın olma	6
Alınan eğitimin yeterli olması	3
Toplumla içi içe olma	3
Seviyor olma	3
Yeterli bilgi ve beceriye sahip olma	3
Girişken ve ikna edici olma	3
İşbirliğinin önemine inanma	1
İnsanlara yardım etmeyi sevme	1
Sosyal ve aktif birisi olma	1
İlgi ve yeteneğe sahip olma	1
İnsan ilişkilerinde iyi olma	1

Toplam	52
<i>N=126</i>	

Tablo 128’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Tablo 128’de görüldüğü üzere, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” teması altında kendilerini yeterli hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 16’sı iletişim becerisine sahip olmasını, 10’u kendine güven duymasını, 6’sı işbirliğine yatkın olmasını, 3’ü alınan eğitimin yeterli olmasını, 3’ü toplumla iç içe olmasını, 3’ü sevmesini, 3’ü yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasını, 3’ü girişken ve ikna edici olmasını, 1’i işbirliğinin önemine inanmasını, 1’i insanlara yardım etmeyi sevmesini, 1’i sosyal ve aktif birisi olmasını, 1’i ilgi ve yeteneğe sahip olmasını, 1’i insan ilişkilerinde iyi olmasını belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 16’sı “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”da yeterli olmasının nedeni olarak iletişim becerisine sahip olmalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma da kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü kişilerle iletişim kurmakta yeterli olduğumu düşünüyorum.” (ÖA10), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapmadır. Çünkü sosyal bir insan olarak ben bu üç faktör arasında iletişimi sağlayıp alışveriş yapmasını sağlayabilirim.” (ÖA13), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma konusunda yeterliyim. Çünkü toplumun her kesiminden insanlarla iletişim konusunda hiç sıkıntı çekmiyorum.” (ÖA1), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma konusunda kendimi yeterli hissediyorum. İnsanlarla iletişim konusunda kendime güveniyorum. Niçin’e cevaben.” (ÖA7), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma alanında kendimi yeterli buluyorum. Çünkü insanlarla çok rahat bir şekilde iletişime geçebilirim. Onlarla her türlü sorunu konuşup sorunları birlikte halledebilirim.” (ÖA107).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 10’u “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”da yeterli olmasının nedeni olarak kendilerine güven duymalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma konusunda kendimi yeterli hissediyorum. ...çocuğun gelişimini öğrenmesi için onlarla, ailelerle, okulla iletişime geçerek öğrencileri en üst düzeyde geliştirmeyi amaçlıyorum. Sadece benim öğretmemle yetinmeyip okul ve ailelerle

işbirliği yapmak istiyorum bu konuda da kendime güveniyorum.” (ÖA59), “... Öğrenci velileriyle de işbirliği içerisine girip onların okul faaliyetlerine daha etkin katılmalarını ve öğrencilerde daha fazla ilgilenmeleri konusunda onları bilgilendirebilirim.” (ÖA36), “...Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma alanlarında kendimi yeterli görüyorum... Okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada da yine kendime güveniyorum. Öğrencilerim ve ülkem için elimden geleni her zaman için yapacağım. Yaralı olan, iyi olan ne varsa onu ülkemde, insanlarımızda görmek isterim.” (ÖA83), “Okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü insanlar arasında bağı ve kuvveti sağlayabileceğime inanıyorum.” (ÖA105), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma. Çeşitli etkinliklerle okulda, sınıf içerisinde veya aile ile öğrencilerin konuları pekiştirmelerini sağlayabilirim. Bu konuda kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü bire bir ilişkilerde sınıftaki öğrencilerle yada velilerle iyi anlaşacağımı düşünüyorum.” (ÖA109).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 6’sı “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”da yeterli olmasının nedeni olarak işbirliğine yatkın olmalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Okul, aile ve toplumla işbirliği yapmakta yeterliyim. Çünkü tek başıma yetersiz olduğumu düşünüyorum. Okuldan ve velilerden destek alarak eksiklerimi tamamlayabilirim.” (ÖA82), “Sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin Okul, Aile ve Toplumla işbirliği yapma alanında kendimi yeterli görüyorum. Sosyal bilgiler sadece öğrenme yada öğretmeyle etkili olmadığımı düşünüyorum. Bu yüzden Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği içerisinde bulunursam hem kendimi daha bilgili yeterli konuma getiririm hem de öğrencimi.” (ÖA86), “Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma konusunda kendimi yeterli buluyorum. Çünkü insanlarla iletişim kurmayı işbirliği yapmayı seviyorum.” (ÖA101), “Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği yapma konusunda kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü; insan ilişkileri bakımından pozitif bir yönüm bulunmaktadır. Toplumsal görevlerin bilinçliliğinin yanısıra, grup çalışmalarında da başarılıyım.” (ÖA88), “Kendimi okul, aile ve toplumla iş birliği yapma alanında yeterli hissediyorum. Çünkü öğrencilerin geleceğini ve ülkeye hizmetini iyileştirecek durum ve sorunları en az benim kadar düşünecek aile, okul ve toplum gibi alternatif kaynaklarım var. Yeterli ve yerli yerinde yapılacak herhangi bir çalışmayla iş birliği neticesinde öğrencilerden verim alınabilir.” (ÖA108).

5. Tema: Mesleki Gelişimi Sağlama

Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan temalardan biri “Mesleki Gelişimi Sağlama” temasıdır. Bu temanın altında yer alan kodlar frekanslarına göre Tablo 129’da yer almaktadır.

Tablo 129: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimi Sağlama Temasına Ait Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri

Temaya ait öz-yeterlik inancının gerekçeleri	Frekans (f)
Gelişime açık olma	6
Kendine güven duyma	4
Seviyor olma	4
Gerekli bilgi ve beceriye sahip olma	2
Araştırmayı ve yeni bilgiler öğrenmeyi sevmek	2
Kişisel istek ve beceriler	1
Toplam	19

N=126

Tablo 129’da görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Tablo 129’da görüldüğü üzere, “Mesleki Gelişimi Sağlama” teması altında kendilerini yeterli hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 6’sı gelişime açık olmasını, 4’ü kendine güven duymasını, 4’ü sevmesini, 2’si gerekli bilgi ve beceriye sahip olmasını, 2’si araştırmayı ve yeni bilgiler öğrenmeyi sevmesini, 1’i kişisel istek ve becerilerini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 6’sı “Mesleki Gelişimi Sağlama”da yeterli olmasının nedeni olarak gelişime açık olmalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Mesleki Gelişimi Sağlama: Mesleğim hakkında her zaman yenilikleri takip ederim. Değişikliklere ayak uydurabilirim...” (ÖA6), “Mesleki Gelişimi Sağlama. Mesleğimi sevdiğim ve aldığım parayı hak etmek istediğim için kendimi yeterli hissediyorum. Ayrıca mesleki alan bilgimi geliştirmek için okumayı, araştırmayı seviyorum.” (ÖA30), “Mesleki Gelişimi Sağlama alanında kendimi yeterli görüyorum. Çünkü bir öğretmen adayı olarak kendi mesleğinin bütün bilgilerine açık bir insanım.” (ÖA8), “...Mesleki gelişimi sağlama açısından ise özdeğerlendirme, özeleştirme yaparak düzeltme ve eksikliklerimi giderme yolunda

çalışmalar yapabilirim. Hızla gelişen dünyada teknoloji çağında ilerleme sağlamalıyım.” (ÖA40), “Mesleki gelişimi sağlama ... alanında kendimi yeterli hissediyorum. Mesleğimi seviyor ve geliştirmek için kitapları bölümümle ilgili siteleri takip ediyorum...” (ÖA73).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 4’ü “Mesleki Gelişimi Sağlama”da yeterli olmasının nedeni olarak kendilerine güven duymalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Mesleki Gelişimi Sağlamada kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü; kendi alanımdaki bilgilerime güveniyorum ve yapacağıma inanıyorum.” (ÖA91), “Mesleki Gelişimi Sağlama alanında kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü sosyal bilgiler normal şartlarda herkesin gün be gün yeni şeyler öğrenmesi anlamına geliyor bence. Özellikle ilgi duyduğum bu konuda, kendimi mesleki anlamda geliştirebilmek için farklı çalışmalar ortaya koyabilirim.” (ÖA3), “Öğrenme-Öğretme Süreci, Mesleki Gelişimi Sağlama konusunda kendimi yeterli hissediyorum. Bu alanlarda araştırma ve bilgileri toplayıp, deneyim kazandım.” (ÖA21), “Öğretim sürecini planlama ve düzenleme, öğrenme-öğretme süreci, izleme ve değerlendirme, mesleki gelişimi sağlama alanlarında kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü kendimi tanıyan bir insanım ve bu alanlarda kendimi şimdiden deniyorum. Bu alanlarda kendimi yeterli hissediyorum.” (ÖA56).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 4’ü “Mesleki Gelişimi Sağlama”da yeterli olmasının nedeni olarak sevmesini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Evet kendimi yeterli hissediyorum. Özellikle Mesleki Gelişimi Sağlama konusunda. Çünkü ben sosyal bilgileri seviyorum. İnsanlar bir şeyi severek yaparlarsa ister istemez başarılı olurlar...” (ÖA28), “Mesleki Gelişimi Sağlama. Mesleğimi sevdiğim ve aldığım parayı hak etmek istediğim için kendimi yeterli hissediyorum. Ayrıca mesleki alan bilgimi geliştirmek için okumayı, araştırmayı seviyorum.” (ÖA30), “Mesleki gelişimi sağlama ... alanında kendimi yeterli hissediyorum. Mesleğimi seviyor ve geliştirmek için kitapları bölümümle ilgili siteleri takip ediyorum...” (ÖA73), “Mesleki gelişimi sağlama alanında kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü mesleğimi seviyorum ve mesleğimde uzmanlaşmak için elimde olan bütün imkanları kullanmaya hazırım. Bu yeterliliğe sahibim.” (ÖA66).

“Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Hangi Yeterlik Alanında veya Alanlarında Kendinizi Yeterli Hissediyorsunuz? Niçin?” sorusuna sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri cevapların genel bir değerlendirmesi yapıldığında, analiz

sonucu ortaya çıkan bulgulara göre; Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine ilişkin en fazla “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ve “Öğrenme-Öğretme Süreci” yeterlik alanlarında yeterli oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yeterlik alanlarını sırasıyla, “İzleme ve Değerlendirme”, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ve “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanları izlemiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” yeterlik alanında kendilerini yeterli görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak iletişim becerisine sahip olmalarına ve kendilerine duydukları güvene, “Öğrenme-Öğretme Süreci” yeterlik alanında kendilerini yeterli görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak kendilerine duydukları güvene ve aldıkları eğitimin yeterli olmasına, “İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanında kendilerini yeterli görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak iyi bir gözlemci olmalarına, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanında kendilerini yeterli görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak aldıkları eğitimin yeterli olmasına ve kendilerine duydukları güvene, “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanında kendilerini yeterli görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak gelişime açık olmalarına bağlamışlardır.

4.8.2. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Hangi Yeterlik Alanında veya Alanlarında Kendinizi Yetersiz Hissediyorsunuz? Niçin? Sorusunun Analizi

Bu sorunun analizinde yer alan temalar şunlardır:

Tablo 130: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Hangi Yeterlik Alanında veya Alanlarında Kendinizi Yetersiz Hissediyorsunuz? Niçin? Sorusuna İlişkin Temalar

Yeterlik Alanları	f	%
Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	54	36.73
Öğrenme-Öğretme Süreci	19	12.93
İzleme ve Değerlendirme	17	11.56
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	43	29.25
Mesleki Gelişimi Sağlama	14	9.52
Toplam	147	100

N=126

Tablo 130’da görüldüğü gibi, “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Hangi Yeterlik Alanında veya Alanlarında Kendinizi Yetersiz Hissediyorsunuz? Niçin?” sorusuna ilişkin temalara yer verilmiştir. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde

veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiğinden (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir. Tablo 130’da görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adayları en fazla “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” temasında yetersiz oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu temayı sırasıyla “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “İzleme ve Değerlendirme”, ve “Mesleki Gelişimi Sağlama” temaları izlemiştir.

Bu sorunun analizinde yer alan temalar ve temalara ait kodlar şunlardır:

1. Tema: Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme

Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan temalardan biri “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” temasıdır. Bu temanın altında yer alan kodlar frekanslarına göre Tablo 131’de yer almaktadır.

Tablo 131: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Temasına Ait Olumsuz Yöndeki Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri

Temaya ait olumsuz yönde öz-yeterlik inancının gerekçeleri	Frekans (f)
Eğitim ve tecrübe eksikliği	15
Gerekli bilgi ve beceriye sahip olmama	7
Öğrenci seviyesine ve bireysel özelliklerine uygun olmama endişesi	6
Kapsamlı ve zor oluşu	5
Yeterli donanımına sahip olmama	3
Belirli kalıplara hapsolme endişesi	2
Planın gereksiz oluşu	2
Araştırma kimliğinin yetersizliği	2
Uygulayamama ve yetiştirememe korkusu	2
Plan yapma yeteneğinin az gelişmişliği	2
Plan ve değerlendirme yapmama	2
Zamanı etkin kullanamama	1
Bilgi eksikliği	1
Sorumluluk gerektirmesi	1
Alanın karmaşıklığı	1
Zamanın yetersizliği	1
İstediği sonuçları alamama	1
Toplam	54

N=126

Tablo 131’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiğinden (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Tablo 131’de görüldüğü üzere, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” teması altında kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 15’i eğitim ve tecrübe eksikliğini, 7’si gerekli bilgi ve beceriye sahip olmamasını, 6’sı öğrenci seviyesine ve bireysel özelliklerine uygun olmama endişesini, 5’i kapsamlı ve zor oluşunu, 3’ü yeterli donanımına sahip olmamasını, 2’si belirli kalıplara hapsolme endişesini, 2’si planın gereksiz oluşunu, 2’si araştırma kimliğinin yetersizliğini, 2’si uygulayamama ve yetiştirememe korkusunu, 2’si plan yapma yeteneğinin az gelişmişliğini, 2’si plan ve değerlendirme yapmamasını, 1’i zamanı etkin kullanamamasını, 1’i bilgi eksikliğini, 1’i sorumluluk gerektirmesini, 1’i alanın karmaşıklığını, 1’i zamanın yetersizliğini, 1’i istediği sonuçları alamamasını belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 15’i “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”de yetersiz olmasının nedeni olarak eğitim ve tecrübe eksikliğini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme konusunda yetersizim. Çünkü bu konuda gerekli eğitim ve tecrübeye sahip değilim.” (ÖA1), “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme alanında yetersizim. Fakültemde buna ilişkin ders almadığımdan kaynaklanıyor.” (ÖA12), “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme ve İzleme ve Değerlendirme konusunda kendimi yetersiz hissediyorum. Çünkü yeterli eğitim ve uygulama alamıyoruz.” (ÖA50), “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, İzleme ve Değerlendirme gibi konularda kendimi yetersiz hissediyorum. Çünkü öğrenme öğretme sürecinin zor olduğunu, görüldüğü gibi basit olmadığını düşünüyorum. Bu konuyla ilgili deneyimlerin olması gerektiğini düşünüyorum...” (ÖA36), “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme. Çünkü bunun tecrübe ile zamanla kazanılacağını düşünüyorum. Şu anda hiçbir şey bilmiyorum.” (ÖA58).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 7’si “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”de yetersiz olmasının nedeni olarak gerekli bilgi ve beceriye sahip olmamalarını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenlemede yetersizim. Çünkü plan yaparken sürekli çelişkiye düşerim ve ani kararlar hareket eden bir insanım ve plan yapma konusunda

yetersizim...” (ÖA44), “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenlemede yetersizim. Herhangi bir bilgim olmadığı için.” (ÖA46), “Planlama ve düzenlemede yetersizim. Stajer bir öğrenciyim nasıl yapılacağını bilmiyorum.” (ÖA60), “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme alanında kendimi yetersiz hissediyorum. Bu alanla ilgili yeterince bilgiye sahip değilim. Nasıl yapıldığı konusunda fazla bir donanıma sahip değilim.” (ÖA45), “Öğretim sürecini planlama ve düzenleme. Genelinde bilgi ve gerçeklik içeriğine sahip olduğu için.” (ÖA105).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 6’sı “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”de yetersiz olmasının nedeni olarak öğrenci seviyesine ve bireysel özelliklerine uygun olmama endişesini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Planlama ve düzenleme yetersiz hissediyorum. Çünkü yaptığım planın öğrencinin seviyesine ve bireysel özelliklerine uygun olmamasından endişe ediyorum.” (ÖA72), “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenlemede yetersiz hissediyorum. Öğrencilerin seviyesine göre ayarlama yapamayabilirim.” (ÖA79), “Öğretim sürecini planlamada biraz yetersiz hissedebilirim. Çünkü öğrencilerin gelişim farklarına göre plan yapmakta zorlanabilirim.” (ÖA103), “Öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda yetersizim. Çünkü öğretme süreci her öğrencide farklı olabilir. Bazısı 1 saatte öğrenirken bazı öğrenciler 2 saatte zor anlayabilir. Bu süreyi doğru bir şekilde kullanmak önemli ve bu konuda galiba yetersiz olabilirim.” (ÖA94), “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme. Kendimi yetersiz hissediyorum. Çünkü; öğretim sürecinde öğrencilerin düzeylerine uygun planlama ve düzenlemede fazla katkı sağlayamayacağımı düşünüyorum.” (ÖA123).

2. Tema: Öğrenme-Öğretme Süreci

Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan temalardan biri “Öğrenme-Öğretme Süreci” temasıdır. Bu temanın altında yer alan kodlar frekanslarına göre Tablo 132’de yer almaktadır.

Tablo 132: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreci Temasına Ait Olumsuz Yöndeki Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri

Temaya ait olumsuz yönde öz-yeterlik inancının gerekçeleri	Frekans (f)
Tecrübe eksikliği	6
Alınan eğitimin yetersizliği	3
İletişim becerisinin eksikliği	3
Yeterli donanıma sahip olmama	2

Gerçek hayatın kitaplarda anlatılanlardan farklı olması	1
Kararsız kalabilme	1
Sabırsız biri olma	1
Bilgi aktarımında yetersiz olma	1
Kendine güvenmeme	1
Toplam	19

N=126

Tablo 132’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Tablo 132’de görüldüğü üzere, “Öğrenme-Öğretme Süreci” teması altında kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 6’sı tecrübe eksikliğini, 3’ü alınan eğitimin yetersizliğini, 3’ü iletişim becerisinin eksikliğini, 2’si yeterli donanımına sahip olmamasını, 1’i gerçek hayatın kitaplarda anlatılanlardan farklı olmasını, 1’i kararsız kalabilmesini, 1’i sabırsız biri oluşunu, 1’i bilgi aktarımında yetersiz olmasını, 1’i kendine güvenmemesini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 6’sı “Öğrenme-Öğretme Süreci”nde yetersiz olmasının nedeni olarak tecrübe eksikliğini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenme-Öğretme Sürecinde kendimi yetersiz hissediyorum. Okulda pratik yerine daha çok teoriye dayalı eğitim süreci işlemekte. Teorik bilgileri öğrenciler üzerinde nasıl uygulayabileceğimiz konusu okurda değil daha çok kendi yaşantılarımız ve deneyimlerimiz sonucu kazanacağımız bir şey.” (ÖA22), “Öğrenme-Öğretme Süreci önemli ve zor olduğunu düşünüyorum. Tecrübe gerektirecek zamanla olacak bir şey bence. Bu konuda şuan çok yetersizim...” (ÖA40), “Öğrenme-Öğretme Süreci, İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği yapma konusunda herhangi bir tecrübem olmadığı için kendimi yetersiz hissediyorum.” (ÖA29), “Öğrenme ve öğretme süreci, izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma konusunda yetersizim. Nedeni kendime olan güven eksikliği ve tecrübesizlik.” (ÖA93), “Öğrenme-öğretme süreci. Sınıfa girince yapmam gerekenler konusunda eksiklerimin olduğunu inanıyorum. Bunu gerçekleştirmek için daha çok pratik ya da tecrübeye ihtiyaç duyuyorum.” (ÖA119).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 3'ü "Öğrenme-Öğretme Süreci"nde yetersiz olmasının nedeni olarak alınan eğitimin yetersizliğini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

"Öğrenme-Öğretme Sürecinde kendimi çok yetersiz hissediyorum. Üniversitedeki eğitim sürecime baktığımda birkaç eğitim hocamın bize öğrettikleri dışında pek bir şey öğrenemedim. Bu alanda çok eksiklerim var. Bundan sonraki hayatımda daha çok çalışarak, okuyarak bu boşluğu dolduracağıma inanıyorum." (ÖA37), *"Öğrenme-Öğretme Sürecinde kendimi yetersiz hissediyorum. Çünkü yeterli düzeyde alan ve eğitim bilğim yok. Ayrıca üniversitede iyi seviyede eğitim verilmiyor. Bu da büyük bir etkidir."* (ÖA41), *"Öğrenme-Öğretme Sürecinde kendimi yetersiz hissediyorum. Çünkü; bildiklerimi öğrencilere en doğru şekilde nasıl aktarabileceğimi henüz tam olarak bilmiyorum."* (ÖA65).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 3'ü "Öğrenme-Öğretme Süreci"nde yetersiz olmasının nedeni olarak iletişim becerisinin eksikliğini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

"Öğrenme-Öğretme Süreci. Çünkü çocuklarla iletişime geçmenin zor olduğunu düşünüyorum. Ders anlatımı konusunda pasif ve çekingen kalabilirim." (ÖA25), *"Öğrenme-Öğretme süreci. Bilgilerimi başkalarına aktarmada, konuşmada vs. güçlük çekiyorum, heyecanlanıyorum."* (ÖA52), *"Öğrenme-Öğretme Sürecinde yetersiz hissediyorum. Öğrencilerle iletişim kurmakta yetersiz kalıyorum."* (ÖA126).

3. Tema: İzleme ve Değerlendirme

Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan temalardan biri "İzleme ve Değerlendirme" temasıdır. Bu temanın altında yer alan kodlar frekanslarına göre Tablo 133'de yer almaktadır.

Tablo 133: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İzleme ve Değerlendirme Temasına Ait Olumsuz Yöndeki Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri

Temaya ait olumsuz yönde öz-yeterlik inancının gerekçeleri	Frekans (f)
Yöntem ve bilgi eksikliği	6
Pratik ve tecrübe eksikliği	3
Kendine güvenmeme	3
Zamanın yetersizliği	1
Bilgi ve beceri eksikliği	1

Sadece bana bağılı olmayışı	1
Değerlendirmelerin tam anlamıyla doğru olmaması	1
Objektif olamama	1
Toplam	17

N=126

Tablo 133'te görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Tablo 133'te görüldüğü üzere, “İzleme ve Değerlendirme” teması altında kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 6'sı yöntem ve bilgi eksikliğini, 3'ü pratik ve tecrübe eksikliğini, 3'ü kendine güvenmemesini, 1'i zamanın yetersizliğini, 1'i bilgi ve beceri eksikliğini, 1'i sadece kendine bağılı olmayışını, 1'i değerlendirmelerin tam anlamıyla doğru olmamasını, 1'i objektif olamamasını belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 6'sı “İzleme ve Değerlendirme”de yetersiz olmasının nedeni olarak yöntem ve bilgi eksikliğini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“İzleme ve Değerlendirme yeterlik alanında yetersiz hissediyorum. Öğrencilerin farklı öğrenme durumlarında dolayı nasıl bir değerlendirme yapacağım konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum.” (ÖA2), “İzleme ve Değerlendirme alanında kendimi yetersiz bulabilirim. Çünkü her öğrencinin davranışı ve tepkileri farklı olduğu için onları değerlendirme konusunda yeterli donanıma sahip olmalıyım.” (ÖA8), “İzleme ve Değerlendirme. Çünkü ölçme ve değerlendirme dersinden yeterli verimi alamadan mezun olacağım.” (ÖA13), “İzleme ve Değerlendirme. Bu konuda anlattıklarımın öğrenciye geçip geçmediğinden emin olamam. Bunun için gerekli yöntemleri bilmiyorum.” (ÖA26), “İzleme ve Değerlendirme konusunda kısmen yetersiz olabilirim. Çünkü ölçme tekniklerini çok iyi bilmiyorum. Ayırt edici soruların belirlenmesinde, belirleyici soruların hazırlanmasında zorluk çekebilirim...” (ÖA102).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 3'ü “İzleme ve Değerlendirme”de yetersiz olmasının nedeni olarak pratik ve tecrübe eksikliğini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenme-Öğretme Süreci, İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği yapma konusunda herhangi bir tecrübem olmadığı için kendimi yetersiz hissediyorum.” (ÖA29), “İzleme ve Değerlendirme alanında kendimi yetersiz hissediyorum. Nedeni öğrendiklerimi hayata geçirme konusunda biraz endişem var...” (ÖA64), “Öğrenme ve öğretme süreci, izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma konusunda yetersizim. Nedeni kendime olan güven eksikliği ve tecrübesizlik.” (ÖA93).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 3’ü “İzleme ve Değerlendirme”de yetersiz olmasının nedeni olarak kendine güvenmemesini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“İzleme ve Değerlendirme de kendimi ve programı takip edemeyeceğimi düşünüyorum.” (ÖA32), “Öğrenme ve öğretme süreci, izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma konusunda yetersizim. Nedeni kendime olan güven eksikliği ve tecrübesizlik.” (ÖA93), İzleme ve Değerlendirme çünkü değerlendirme aşaması hataların çok olduğu bir aşama bu yüzden kendime çok fazla güvenemiyorum...” (ÖA113).

4. Tema: Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma

Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan temalardan biri “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” temasıdır. Bu temanın altında yer alan kodlar frekanslarına göre Tablo 134’te yer almaktadır.

Tablo 134: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Temasına Ait Olumsuz Yönde Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri

Temaya ait olumsuz yönde öz-yeterlik inancının gerekçeleri	Frekans (f)
Tecrübe eksikliği	13
Zor ve zahmetli bir iş olması	6
İletişim becerisinin eksikliği	5
Alınan eğitimin yetersizliği	3
İçine kapanık olma	3
Sadece kendine bağlı olmayışı	3
İnsanlarla uğraşmayı sevmeme	2
Çevresel faktörler	2
Zamanın yetersizliği	1
İşbirliğinin imkansız oluşu	1
Aile ve toplumun ilgisizliği	1

Kendine güvenmeme	1
Öğrenci sayısının fazlalığı	1
Yeterli donanımına sahip olmama	1
Toplam	43

N=126

Tablo 134’te görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Tablo 134’te görüldüğü üzere, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” teması altında kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 13’ü tecrübe eksikliğini, 6’sı zor ve zahmetli bir iş olmasını, 5’i iletişim becerisinin eksikliğini, 3’ü alınan eğitimin yetersizliğini, 3’ü içine kapanık olmasını, 3’ü sadece kendine bağlı olmayışını, 2’si insanlarla uğraşmayı sevmemesini, 2’si çevresel faktörleri, 1’i zamanın yetersizliğini, 1’i işbirliğinin imkansız oluşunu, 1’i aile ve toplumun ilgisizliğini, 1’i kendine güvenmemesini, 1’i öğrenci sayısının fazlalığını, 1’i yeterli donanımına sahip olmamasını belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 13’ü “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”da yetersiz olmasının nedeni olarak tecrübe eksikliğini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma alanında çünkü böyle bir deneyim sağlamadım...” (ÖA5), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma, Mesleki Gelişimi Sağlama. Bu konuda kendimi tecrübesiz görüyorum...” (ÖA17), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma konusunda yetersizim. Çünkü bu alana yönelik faaliyet yapılmadı ve hiç deneyim kazanmadım.” (ÖA9), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma konusunda yetersizim. Çünkü daha önce bu konuda hiç tecrübem olmadı.” (ÖA100), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma konusunda kendimi yetersiz hissediyorum. Çünkü henüz bu konuda bir tecrübe yaşamadım.” (ÖA121).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 6’sı “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”da yetersiz olmasının nedeni olarak zor ve zahmetli bir iş olmasını göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Çoğu alanda kendimi yeterli görmekle birlikte Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapmada biraz yetersiz olduğum söylenebilir. Çünkü okuldaki öğrenciler ve velilerin sayısı göz önüne alındığında işbirliği konusu her ne kadar iyi görünse de zor ve zahmetli iş olduğundan hepsine yetiyeceğimi sanmıyorum.” (ÖA27), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma konusunda ise yeterli değilim. Çünkü bu alan aktif olmayı, etkileşim sağlamayı ve sürekli kendini yetiştirme gereken bir aşama.” (ÖA40), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma alanında kendimi yetersiz hissediyorum. Çünkü ailelerle ve toplumla birşeyler yapabilmek gerçekten zordur. Çok farklı insanlarla karşılaşabiliyorsun. Bunun için birçok insanla ortak çalışmalar yapmak zor gibi geliyor.” (ÖA56), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma alanında kendimi yetersiz hissediyorum. Çünkü, bütün bu kurumlarla aynı anda ortak bir amaç doğrultusunda çalışmalar yapmak için bir araya gelmek ve herkesle ayrı ayrı sağlamak güç gözüküyor.” (ÖA99), “Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapmada kendimi yetersiz hissediyorum. Çünkü; insanlarla anlaşılması zor ve zahmetli bir iş.” (ÖA91).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 5’i “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”da yetersiz olmasının nedeni olarak iletişim becerisinin eksikliğini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma da kendimi yetersiz hissediyorum. İnsanlarla aramdaki iletişimi çok iyi kuramadığım için bu alan bana uzak geliyor.” (ÖA11), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma da kendimi yetersiz hissediyorum. Toplumsal konularda kendimi pasif görüyorum.” (ÖA21), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma alanında yetersiz olduğumu düşünüyorum. Çünkü toplumlara karşı, farklı görüşlere karşı kendimi tam ifade edemem, böyle ortamlarda kendimi huzursuz hissederim ve verimli olamam.” (ÖA80), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma konusunda yetersizim. Çünkü sosyal iletişim kurmada yetersizimdir.” (ÖA70), “Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma konusunda yetersiz hissediyorum. Çünkü insanlarla etkili iletişim kurduğumu düşünmüyorum.” (ÖA62).

5. Tema: Mesleki Gelişimi Sağlama

Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan temalardan biri “Mesleki Gelişimi Sağlama” temasıdır. Bu temanın altında yer alan kodlar frekanslarına göre Tablo 135’te yer almaktadır.

Tablo 135: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimi Sağlama Temasına Ait Olumsuz Yöndeki Öz-Yeterlik İnancının Gerekçeleri

Temaya ait olumsuz yönde öz-yeterlik inancının gerekçeleri	Frekans (f)
Tecrübe ve pratik eksikliği	5
Alınan eğitimin yetersizliği	3
Araştırma yapmayı sevmeme	2
Sadece bana bağlı olmayışı	1
Kendine güvenmeme	1
Sorumluluktan korkma	1
Amacımın olmaması	1
Toplam	14

N=126

Tablo 135’te görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Tablo 135’te görüldüğü üzere, “Mesleki Gelişimi Sağlama” teması altında kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 5’i tecrübe ve pratik eksikliğini, 3’ü alınan eğitimin yetersizliğini, 2’si araştırma yapmayı sevmemesini, 1’i sadece kendine bağlı olmayışını, 1’i kendine güvenmemesini, 1’i sorumluluktan korkmasını, 1’i amacının olmamasını belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 5’i “Mesleki Gelişimi Sağlama”da yetersiz olmasının nedeni olarak tecrübe ve pratik eksikliğini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Mesleki Gelişimi Sağlamada şuan fazla yeterli görmüyorum. Çünkü sonuçta bu tür şeylerin zamanla tecrübe kazanılarak bu konularda yeterliğe ulaşacağımı düşünüyorum.” (ÖA35), *“Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma, Mesleki Gelişimi Sağlama. Bu konuda kendimi tecrübesiz görüyorum...”* (ÖA17), *“Mesleki Gelişimi Sağlama. Çünkü üniversitede sadece teorik bilgiler verilip geçiliyor. Bu mesleğe yönelik herhangi bir uygulama yapılmıyor. Yapılıyorsa da çok az bir uygulama ile yapılıyor. Bu meslek gelişimi için sahalara inmek gerekiyor. Böyle bir durum söz konusu olmadığı için bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.”* (ÖA43), *“Mesleki Gelişimi Sağlama alanında kendimi yetersiz hissediyorum. Çünkü bana göre mesleki gelişim zamanla ve tecrübeyle kazanılabileceğini düşünüyorum.”* (ÖA87), *“Mesleki Gelişimi Sağlama, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma alanlarında*

tecrübesizliğime dayanarak yetersiz olduğumu düşünüyorum. Bu tür alanlarda yapılan faaliyetler ve deneyimler başarı oranını ve yeterlik miktarını etkilemektedir.” (ÖA63).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 3’ü “Mesleki Gelişimi Sağlama”da yetersiz olmasının nedeni olarak alınan eğitimin yetersizliğini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Mesleki Gelişimi Sağlama konusunda yetersizim. Çünkü fakülte eğitimi yeterli değil...” (ÖA7), “Mesleki Gelişimi Sağlama’da eksik hissediyorum. Çünkü yeterli bilgiye sahip değilim.” (ÖA82), “Mesleki Gelişimi Sağlama: Kendimi henüz tam anlamıyla donanımlı ve mesleki gelişimi sağlayacak yeterlikle bulmuyorum. Bunun için daha çok araştırma yapmam ve kendimi daha çok geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.” (ÖA31).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 2’si “Mesleki Gelişimi Sağlama”da yetersiz olmasının nedeni olarak araştırma yapmayı sevmemesini göstermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Mesleki Gelişimi Sağlamada yetersiz kaldığımı düşünüyorum. Çünkü araştırma yapmayı sevmiyorum.” (ÖA126), “Mesleki gelişimi sağlama konusunda araştırma yapmayı yeni bilgiler bulmayı fazla sevmiyorum. Onun için kendimi yetersiz hissediyorum.” (ÖA101).

“Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Hangi Yeterlik Alanında veya Alanlarında Kendinizi Yetersiz Hissediyorsunuz? Niçin?” sorusuna sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, analiz sonucu ortaya çıkan bulgulara göre; Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine ilişkin en fazla “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanında yetersiz oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yeterlik alanını sırasıyla “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “İzleme ve Değerlendirme” ve “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanları izlemiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanında kendilerini yetersiz görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak eğitim ve tecrübe eksikliğine, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” yeterlik alanında kendilerini yetersiz görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak tecrübe eksikliğine, “Öğrenme-Öğretme Süreci” yeterlik alanında kendilerini yetersiz görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak tecrübe eksikliğine, “İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanında kendilerini yetersiz görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak yöntem ve bilgi eksikliğine, “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik

alanında kendilerini yetersiz görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak tecrübe ve pratik eksikliğine bağlamışlardır.

4.8.3. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinizin Geliştirilmesi ve Eksikliklerinizin Giderilmesi İçin Neler Yapılması Gerekliğini Düşünüyorsunuz? Sorusunun Analizi

Bu sorunun analizinde yer alan temalar şunlardır:

Tablo 136: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinizin Geliştirilmesi ve Eksikliklerinizin Giderilmesi İçin Neler Yapılması Gerekliğini Düşünüyorsunuz? Sorusuna İlişkin Temalar

Temalar	f	%
Kişisel Gelişim	110	64.33
Öğretmen Yetiştirme Programı	27	15.79
Lisans Öğrenim Koşulları	26	15.20
Sosyal Gelişim	8	4.68
Toplam	171	100

N=126

Tablo 136’da Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinizin Geliştirilmesi ve Eksikliklerinizin Giderilmesi İçin Neler Yapılması Gerekliğini Düşünüyorsunuz? sorusuna ilişkin temalara yer verilmiştir. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir. Tablo 136’da görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adayları en fazla “Kişisel Gelişim” temasında görüş bildirmişlerdir. Bu temayı sırasıyla “Öğretmen Yetiştirme Programı”, “Lisans Öğrenim Koşulları”, “Sosyal Gelişim” temaları izlemiştir.

Bu sorunun analizinde yer alan temalar ve temalara ait kodlar şunlardır:

1. Tema: Kişisel Gelişim

Tablo 137: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişisel Gelişim Temasına Ait Görüşleri

Temaya ait kodlar	Frekans (f)
Mesleki gelişime yönelik faaliyetler (seminer, konferans, sempozyum vb.) düzenlenerek	39
Kitap okuyarak	16
Kendini yetiştirerek	15
Pratik yaparak/tecrübe kazanarak	14

Araştırma/inceleme yaparak	12
Alanla ilgili gelişmeleri takip ederek	4
Alan bilgisi konusunda eksiklikleri gidererek	3
İletişim becerisini yükselterek	3
Tüm dersleri tekrar ederek	1
Lisansüstü eğitim yaparak	1
Kişisel çaba göstererek	1
İmkani ve zamanı faydalı kullanarak	1
Toplam	110

N=126

Tablo 137’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Kişisel Gelişim” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 110’unun Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri “Kişisel Gelişim” teması altında yer almaktadır. Tablo 137’de görüldüğü üzere, “Kişisel gelişim” teması altında öz-yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenler hususunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 39’u mesleki gelişime yönelik faaliyetler (seminer, konferans, sempozyum vb.) düzenlenerek, 16’sı kitap okuyarak, 15’i kendini yetiştirerek, 14’ü pratik yaparak/tecrübe kazanarak, 12’si araştırma/inceleme yaparak, 4’ü alanla ilgili gelişmeleri takip ederek, 3’ü alan bilgisi konusunda eksiklikleri gidererek, 3’ü iletişim becerisini yükselterek, 1’i tüm dersleri tekrar ederek, 1’i lisansüstü eğitim yapılarak, 1’i kişisel çaba göstererek, 1’i imkanı ve zamanı faydalı kullanarak yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 39’u “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesinin ve eksikliklerinin giderilmesinin mesleki gelişime yönelik faaliyetlerin (seminer, konferans, sempozyum vb.) düzenlenmesiyle gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Mesela bulunduğumuz il, ilçe ya da kasabada bulunan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ile ayın belli bir döneminde konferanslar yapılabilir. Bu konferanslarda gelişmiş ülkelerde Sosyal Bilgiler nasıl ilerliyor? Sosyal Bilgiler öğretiminde hangi yöntem ve teknikler kullanılıyor? gibi sorulara yanıt aranabilir.” (ÖA120), “Seminer, konferans, sempozyum vb.

yapılarak eksikliklerin giderilebileceğini düşünüyorum.” (ÖA111), “...Konuyla ilgili konferans, seminer vs. katılabilir ve kendimizi geliştirebiliriz. Meslektaşlarımızla toplantı yaparak bu eksikliklerin giderilmesine çalışmalıyız.” (ÖA92), “Bu alanla ilgili daha çok seminerler, konferanslar verilmeli. Öğrenci adayları bilgilendirilmeli. Hangi açıdan kendimizi geliştirmeliyiz ve eksiklerimizi gidermeliyiz.” (ÖA69), “Alanımızla ilgili olan kaynakları takip etmek, bu alanla ilgili konferans ve seminerlere katılmak, hizmet içi programlara katılmak ya da alanla ilgili toplantılar düzenlemek.” (ÖA57).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 16’sı “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesinin ve eksikliklerinin giderilmesinin kitap okuyarak gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Daha fazla kitap okumalı ve bilgiyi aramaya çalışmalıyız.” (ÖA44), “Daha çok kaynak okumalı ve kendimizi deneyebileceğimiz imkanlar verilmeli.” (ÖA55), “Çok sayıda yeterlilikle ilgili kitap okumak gerekiyor.” (ÖA59), “Bu alanla ilgili yayınlar, kitaplar takip edilebilir.” (ÖA61), “Sosyal bilgiler öğretmenliği ile kitaplar okuyup o kaynaklardan yararlanabiliriz.” (ÖA92).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 15’i “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesinin ve eksikliklerinin giderilmesinin kendini yetiştirerek gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Kendimizi alanımızda geliştirmeliyiz.” (ÖA117), “Eğitim bir süreçtir ve asla durmaz bu yüzden güncel yaşamı sürekli takip etmeli ve her zaman kendimize bir şeyler katmalıyız.” (ÖA113), “Bu alanda gerçekleştirilen çalışmaları takip ederek araştırarak, kendimi geliştirebilirim.” (ÖA97), “Yeterli derecede alan bilgisine sahip olma ve kendimi alanımda en iyi şekilde geliştirerek.” (ÖA4), “Öncelikle hangi alanda kendimi yetersiz buluyorsam o alana yönelmem gerektiğini düşünüyorum. O alanla ilgili gerekli bilgileri alıp ve deneyimleri yaşayarak gelişmesine katkı sağlayabilirim.” (ÖA76).

2. Tema: Öğretmen Yetiştirme Programı

Tablo 138: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programı Temasına Ait Görüşleri

Temaya ait kodlar	Frekans (f)
Uygulama dersleri artırılarak	15
Okul deneyimine yönelik çalışmalar artırılarak	5
Yeterlik alanlarını geliştirmeye yönelik dersler eklenerek	4
Özel eğitim ile ilgili daha fazla ders saatine yer verilerek	1
Sosyal bilgiler her alana yayılarak	1
Arz-talep dengesi göz önüne alınarak öğrenci alınmasıyla	1
Toplam	27

N=126

Tablo 138’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretmen Yetiştirme Programı” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 27’sinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri “Öğretmen Yetiştirme Programı” teması altında yer almaktadır. Tablo 138’de görüldüğü üzere, “Öğretmen Yetiştirme Programı” teması altında öz-yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenler hususunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 15’i uygulama derslerinin artırılarak, 5’i okul deneyimine yönelik çalışmalar artırılarak, 4’ü yeterlik alanlarını geliştirmeye yönelik dersler eklenerek, 1’i özel eğitim ile ilgili daha fazla ders saatine yer verilerek, 1’i sosyal bilgiler her alana yayılarak, 1’i arz-talep dengesi göz önüne alınarak öğrenci alınarak yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 15’i “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesinin ve eksikliklerinin giderilmesinin uygulama derslerinin artırılmasıyla gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Bence staj süreci uzatılmalı ve öğretmenlik mesleğine uygun daha çok uygulama dersleri bulunmalı.” (ÖA87), “Öncelikle okulda alınan eğitimin teori kısmından çok uygulama aşamasında öncelik verilmeli.” (ÖA64), “bu anlamda öğretmen ve öğretmen adaylarına dersler verilerek ve uygulama yaptırılarak deneyim sahibi olmasını sağlamak

gerekir. Bizim eğitim sistemimiz uygulama konusunda yetersizlik taşımaktadır.” (ÖA63), “Lisans eğitiminin üst seviyede bilgi ve donanımda verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca eğitim alınan süreçte öğretmen özel alan yeterliklerinin uygulamada da öğrencilere verilmesi gerekir.” (ÖA38), “Lisans eğitimi ve öncesi süreçte kaliteli ve sistemli eğitim verilmeli, özellikle lisans sürecinde uygulama ve staj dersleri artırılmalı...” (ÖA24).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 5’i “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesinin ve eksikliklerinin giderilmesinin okul deneyimine yönelik çalışmalar artırılarak gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Bu alanlara yönelik eğitimlerin daha verimli hale getirilerek üniversite ortamına aktarılması ve okul deneyimine yönelik daha fazla çalışmaların yapılmasıyla eksikliklerimin giderilebileceğimi düşünüyorum.” (ÖA35), “...Daha çok okul deneyimine sahip olarak.” (ÖA58), “... Ayrıca daha fazla öğretmenlik deneyimi yaşamamız gerektiğini düşünüyorum.” (ÖA67), “Bence staj süresi uzatılmalı ve öğretmenlik mesleğine uygun daha çok uygulama dersleri bulunmalı.” (ÖA87), “öğretmen olma yolunda bilgiden daha çok nasıl iyi öğretmen olunur konusunda ders görmek isterim. Staj konusu 4. Sınıf kadar beklememesi lazım.” (ÖA96).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 4’ü “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesinin ve eksikliklerinin giderilmesinin yeterlik alanlarını geliştirmeye yönelik dersler eklenerek gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Okuldaki ders programına bu alanların geliştirilmesi düzeltilmesiyle ilgili bir dersin konması bizlere daha iyi yardımcı olacaktır.” (ÖA11), “...Okullarda, fakültelerde bu konuda bazı dersler verilebilir.” (ÖA71), “...Bu konuda geliştirebilecek yeni programlar ve uygulamalarla daha düzeyli bir noktaya getirilebilir.” (ÖA77), “Daha fazla ders ve program şeklinde bizlere aktarılması bilgi verilmesi gerektiğini daha fazla bu programlarda görev almamız tecrübe kazanmamız.” (ÖA93).

3. Tema: Lisans Öğrenim Koşulları

Tablo 139: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Öğrenim Koşulları Temasına Ait Görüşleri

Temaya ait kodlar	Frekans (f)
Daha iyi bir öğrenme ortamı sağlanarak	10
Hocaların daha verimli olmasıyla	5
Okul, Aile ve Toplumla işbirliği konusunda faaliyetler gerçekleştirerek	4
Özgüven duygusu kazandırılarak	3
İzleme ve değerlendirmeye daha etkili yer verilerek	1
Daha kaliteli ve uygulanabilir eğitim sağlanarak	1
Yeni bilgiler edinmeye teşvik edilerek	1
Sosyal bilgiler dersinin amacı empoze edilerek	1
Toplam	26

N=126

Tablo 139’da görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Lisans Öğrenim Koşulları” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 26’sının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri “Lisans Öğrenim Koşulları” teması altında yer almaktadır. Tablo 139’da görüldüğü üzere, “Lisans Öğrenim Koşulları” teması altında öz-yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenler hususunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 10’u daha iyi bir öğrenme ortamı sağlanarak, 5’i hocaların daha verimli olmasıyla, 4’ü Okul, Aile ve Toplumla işbirliği konusunda faaliyetler gerçekleştirerek, 3’ü özgüven duygusu kazandırılarak, 1’i izleme ve değerlendirmeye daha etkili yer verilerek, 1’i daha kaliteli ve uygulanabilir eğitim sağlanarak, 1’i yeni bilgiler edinmeye teşvik edilerek, 1’i sosyal bilgiler dersinin amacı empoze edilerek yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 10’u “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesinin ve eksikliklerinin giderilmesinin daha iyi bir öğrenme ortamı sağlanarak gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Çünkü fakültemiz küçük ve sınıf mevcudu olarak da fazlayız. Derslerimizde görsel materyallerle zenginleştirilmesi daha iyi olacaktır...” (ÖA26), “... Ayrıca üniversite ortamında iyi ve daha güzel plânlanmış öğrenme-öğretme süreci bu eksikliklerin giderilmesinde iyi bir rol oynar düşüncesindeyim.” (ÖA41), “Öğrenciyi etkileyecek konular görsellikle doldurulmalı. Gezilere sıkça yer verilmeli. Sadece dersi sınıf ortamında yapmamalı.” (ÖA122), “İşinde uzman eğitmenler ve yeterli donanımsal bir eğitim ortamı yeterli olur diye düşünüyorum.” (ÖA124), “Daha çok sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenme-öğretme sürecinin daha etkinliktir olmasını ve geliştirilmesini isterim.” (ÖA86).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 5’i “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesinin ve eksikliklerinin giderilmesinin hocaların daha verimli olmasıyla gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Eğitim hocalarının daha verimli olmaları gerekir.” (ÖA46), “Öğrenciler dersi dinlemek için çoğu zaman isteksiz, çoğu zaman hocalar bizden daha isteksiz, sonuçta yeterli, verimli eğitim için daha iyi ortam sunulmalı.” (ÖA51), “... Eksiklerimizin giderilmesi için de hocalarımızın her zaman arkamızda bize destek olduklarını görmek isterim.” (ÖA83), “Kesinlikle eğitim fakültesindeki hocalarımızın ilkokuldaki ve lisedeki gibi ezberci eğitime değil günlük hayatla bizim mesleğimizde faydalı olabileceğimiz şekilde mesleki eğitim vermeli gerekir. Hocaların kalitesinin artması!...” (ÖA103), “Öncelikle üniversite eğitim hocalarına çok görevler düşüyor. Öğrenciye birşeyler anlatıp dersten çıkmasınlar. Öğrenciye gerçekten dersi anlatıp, üzerlerinde dursunlar. Üniversite eğitimine birçok yenilikler yapsınlar.” (ÖA37).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 4’ü “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesinin ve eksikliklerinin giderilmesinin Okul, Aile ve Toplumla işbirliği konusunda faaliyetler yapılarak gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Okul-Aile ve Toplumla ne tür iş birliği yapılabilir hangi alanlarda yapılabilir bunlara dair konferanslar verilebilir yada eğitim derslerinde anlatabilir.” (ÖA16), “Okul, Aile Toplum İşbirliği Yapma için koordinasyon yeteneğinin geliştirilmesi gerekir.” (ÖA30), “... Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma konusunda psikoloji üzerine eğitim verilmelidir.” (ÖA60), “Daha çok sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenme-öğretme sürecinin daha etkinliktir olmasını ve geliştirilmesini isterim. Bunada yardımcı olarak Aile-Toplum-Okulla bir bağlantı kurup işbirliği yapılmalı.” (ÖA86).

4. Tema: Sosyal Gelişim

Tablo 140: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Gelişim Temasına Ait Görüşleri

Temaya ait kodlar	Frekans (f)
Tecrübeli kişilerden yardım alarak	4
Sosyalleşmeye önem verilerek	2
İşbirliğine dayalı grup faaliyetleri gerçekleştirerek	2
Toplam	8

N=126

Tablo 140'ta görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Gelişim” teması ile ilgili cevapları kodlanmıştır ve bu kodlar frekanslarına göre sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı aynı tema içerisinde veya farklı temalarda, farklı cevaplar verdiği için (f) sayıları ile (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 8'inin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri “Sosyal Gelişim” teması altında yer almaktadır. Tablo 140'ta görüldüğü üzere, “Sosyal Gelişim” teması altında öz-yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenler hususunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 4'ü tecrübeli kişilerden yardım alarak, 2'si sosyalleşmeye önem verilerek, 2'si işbirliğine dayalı grup faaliyetleri gerçekleştirerek yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 4'ü “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesinin ve eksikliklerinin giderilmesinin tecrübeli kişilerden yardım alarak gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“... Tecrübeli kişilerden yardım almalıyım...” (ÖA12), “Öncelikle yeterli olduğum ve yeterli olmadığım alanların işin ehli kişilerce saptanıp onların önerilerine dikkat ederek eksikliklerimi kapatmalıyım...” (ÖA73), “Kişinin maddi durumu iyiye ve boş zamanı çoksa öz-yeterliğin geliştirilmesi ve eksikliklerin giderilmesi için uzman kişilerden eğitim almalı.” (ÖA107), “Planlama ve düzenleme konusunda yeterli seviyeye gelebilmek için bununla ilgili daha çok kitap okumalı ve bu konuda kendini yetiştirmiş insanlardan tecrübe kazanmalıyım.” (ÖA118).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 2'si “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesinin ve eksikliklerinin giderilmesinin sosyalleşmeye önem verilerek gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“... Öğrenciler lisans eğitimindeyken daha çok sosyal ortama sokulmalı, insan ilişkileri geliştirilmeli.” (ÖA33), “İşbirliği konusundaki yetersizliği azaltmam için daha fazla sosyal faaliyete katılmam bu yetersizliği giderebilir.” (ÖA62).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 2’si “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesinin ve eksikliklerinin giderilmesinin işbirliğine dayalı grup faaliyetleri gerçekleştirerek gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“...Daha çok grupsal faaliyetlere katılarak işbirlikçi faaliyetlerdeki eksikliği kapatmalıyım.” (ÖA73), “Daha çok toplumla ailelerle birlikte seminer düzenleyerek kendine anket yaptırarak kendine özeleştiri yaparak eksiklikler giderilebilir.” (ÖA84).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Geliştirilmesi ve Eksikliklerinin Giderilmesi İçin Neler Yapılması Gerektiğini Düşünüyorsunuz? sorusuna vermiş oldukları cevaplar kodlanırken, verilen cevaplar; kişisel gelişim, öğretmen yetiştirme programı, lisans öğrenim koşulları ve sosyal gelişim temaları altında toplanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cevaplarının ağırlıklı olarak kişisel gelişim teması altında yer aldığı görülmektedir. Bu temayı sırasıyla öğretmen yetiştirme programı, lisans öğrenim koşulları ve sosyal gelişim temaları izlemiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, kişisel gelişim temasında 108, öğretmen yetiştirme programı temasında 27, lisans öğrenim koşulları temasında 26, sosyal gelişim temasında 9 farklı cevap vermiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenleri daha çok kişisel gelişim boyutuyla düşündükleri söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları çoğunlukla, öz-yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesini bireysel bir özellik olarak görmekte ve çözümü kişisel gelişim yoluyla çözmeye eğilimindedirler. Bunun yanı sıra yapılması gerekenlere ilişkin görüşler, öğretmen yetiştirme programı, lisans öğrenim koşulları ve sosyal gelişim temaları altında da görülmektedirler.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, “Kişisel Gelişim” temasında en fazla Mesleki gelişime yönelik faaliyetler (seminer, konferans, sempozyum vb.) düzenlenmesini, “Öğretmen Yetiştirme Programı” temasında en fazla uygulama derslerinin artırılmasını, “Lisans Öğrenim Koşulları” temasında en fazla daha iyi bir öğrenme ortamı sağlanmasını, “Sosyal Gelişim” temasında ise en fazla tecrübeli kişilerden yardım alınmasını önermişlerdir.

V. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın amacı ve yöntemi özetlenerek, problem cümlesi ve alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgular ve sonuçlar genel olarak değerlendirilmiş, yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç düzeylerinin ve görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemden (mixed method) yararlanılmıştır. Nicel boyutta, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” uygulanmıştır. Nitel boyutta ise, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu” uygulanmıştır. Bu kapsamda sonuçlar nicel bulgulara ilişkin sonuçlar, nitel bulgulara ilişkin sonuçlar ve nicel ve nitel bulgulara ilişkin sonuçların karşılaştırması olmak üzere üç alt başlık altında değerlendirilmiştir.

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin alt boyutları incelenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” alt boyutundaki tüm maddelere verilen cevaplardaki öz-yeterlik inancı düzeyi yüksektir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının maddelere verdikleri cevaplara göre “Dersin amaçlarını ve kazanımlarını anlaşılır bir şekilde ifade edebilirim.” maddesinden en yüksek; “Farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere hitap edebilecek materyaller hazırlayıp etkin bir şekilde kullanabilirim.” maddesinden ise en düşük ortalamayı almışlardır.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt boyutundaki tüm maddelere verilen cevaplardaki öz-yeterlik inancı düzeyi yüksektir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının maddelere verdikleri cevaplara göre “Farklı düşünceleri içinde barındıran konuları ele alarak öğrencilerin farklı görüş ve değerlere açık olmasını ve saygı göstermesini sağlayabilirim.” maddesinden en yüksek; “Öğrenme-öğretme sürecinde insan-çevre etkileşimine yönelik algı oluşturabilirim.” maddesinden ise en düşük ortalamayı almışlardır.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” alt boyutundaki tüm maddelere verilen cevaplardaki öz-yeterlik inancı düzeyi yüksektir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının maddelere verdikleri cevaplara göre “Alternatif değerlendirme araçlarıyla öğrencinin değerlendirme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayabilirim.” maddesinden en yüksek; “Üst düzey düşünme becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesi için ölçme aracı hazırlayabilirim.” maddesinden ise en düşük ortalamayı almışlardır.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” alt boyutundaki tüm maddelere verilen cevaplardaki öz-yeterlik inancı düzeyi yüksektir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının maddelere verdikleri cevaplara göre “Öğrencilerin okul, aile ve çevrelerinde iyi birer vatandaş olmalarını sağlayabilmek amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.” maddesinden en yüksek; “Çevredeki aile ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenleyebilirim.” maddesinden ise en düşük ortalamayı almışlardır.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” alt boyutundaki tüm maddelere verilen cevaplardaki öz-yeterlik inancı düzeyi yüksektir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının maddelere verdikleri cevaplara göre “Öz değerlendirme yaparak mesleki yönden eksiklerimi tamamlayabilirim.” maddesinden en yüksek; “Grupla ya da bireysel olarak araştırma çalışmaları yapıp bunları yayın halinde sunabilirim.” maddesinden ise en düşük ortalamayı almışlardır.
- Tüm bu sonuçlar ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin alt boyutlarını oluşturan ifadeler vermiş oldukları cevapların aritmetik

ortalamaları incelendiğinde, öz-yeterlik inanç düzeylerinin en fazla “Öğrenme-Öğretme Süreci”nde olduğu, daha sonra sırasıyla “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”, “Mesleki Gelişimi Sağlama”, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ve “İzleme ve Değerlendirme” boyutlarının izlediği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu M. K. Öztürk (2009)’ün bulgularıyla paralellik göstermektedir. İlgili araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlik olarak “öğretme-öğrenme süreci” yeterlik alanından sonra “okul, aile ve toplum ilişkileri” yeterlik alanını en önemli yeterlik alanı olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Bu veriler genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin birbirine yakın olduğu ve gerek öz-yeterlik inancı ölçeğinin genelinden gerekse ölçek alt boyutları açısından genel olarak yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuç, öz-yeterlik konusunda literatürde yer alan Kahyaoğlu ve Yangın (2007); Karacaoğlu (2008); Coşkun ve diğ. (2010); Kahramanoğlu ve Ay (2013)’in araştırma bulgularıyla paralellik göstermekteyken, Kutlu ve Gökdere (2012)’nin araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin alt boyutlarından biri olan “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri bağımsız değişkenlere göre incelenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Cinsiyet değişkenine göre, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre nispeten daha yüksektir. Ancak erkek ve kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Sınıf değişkenine göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim

görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerine göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Üniversite değişkenine göre, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteler ile “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Kastamonu, Yıldız Teknik, Niğde, Atatürk ve Adıyaman Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni değişkenine göre, “İstedğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri ile “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “İstedğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “Boşta Kalmamak İçin” sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Mezun olunan lise türü değişkenine göre, “Öğretmen Lisesi”nden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Anne öğrenim durumu değişkenine göre, annesi “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Baba öğrenim durumu değişkenine göre, babası “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Anne meslek durumu değişkenine göre, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumları ile “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Baba meslek durumu değişkenine göre, babası “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba meslek durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Aile aylık toplam geliri değişkenine göre, ailelerinin aylık toplam geliri “2001 TL’den yukarı” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin alt boyutlarından biri olan “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri bağımsız değişkenlere göre incelenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Cinsiyet değişkenine göre, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre nispeten daha yüksektir. Ancak erkek ve kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Sınıf değişkenine göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 3. Sınıfta ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan

sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Üniversite değişkenine göre, Yıldız Teknik Üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteler ile “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Yıldız Teknik, Kastamonu, Niğde, Atatürk, Adıyaman ve Akdeniz Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni değişkenine göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri ile “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “ÖSS-LYS Puanı” ve “Boşta Kalmamak İçin” nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Mezun olunan lise türü değişkenine göre, “Fen Lisesi”nden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi

sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Anne öğrenim durumu değişkenine göre, annesi “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Baba öğrenim durumu değişkenine göre, babası “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Anne meslek durumu değişkenine göre, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumları ile “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, annesi “Memur” olan, “Esnaf” olan, “Diğer” mesleklerle uğraşan ve “İşsiz” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Baba meslek durumu değişkenine göre, babası “İşsiz” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik

inanç düzeylerinin baba meslek durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Aile aylık toplam geliri değişkenine göre, ailelerinin aylık toplam geliri “750 TL’den az” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci”ne ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin alt boyutlarından biri olan “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri bağımsız değişkenlere göre incelenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Cinsiyet değişkenine göre, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre nispeten daha yüksektir. Ancak erkek ve kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Sınıf değişkenine göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, 2. Sınıfta ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu ve 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Üniversite değişkenine göre, Atatürk Üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteler ile “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Akdeniz Üniversitesi’nde ve Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; Kastamonu Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Akdeniz Üniversitesi’nde ve Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; Niğde Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Akdeniz Üniversitesi’nde ve Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; Yıldız Teknik Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni değişkenine göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri ile “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “Boşta Kalmamak İçin” sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Mezun olunan lise türü değişkenine göre, “Öğretmen Lisesi”nden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-

yeterlik inanç düzeyleri, diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Anne öğrenim durumu değişkenine göre, annesi “Ortaokul mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Baba öğrenim durumu değişkenine göre, babası “Lisansüstü” eğitim mezunu olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Anne meslek durumu değişkenine göre, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumları ile “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “İşçi” olan ve annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; annesi “Esnaf” olan, annesi “Çiftçi” olan, annesi “Serbest Meslek”le uğraşan, annesi “Emekli” olan ve annesi “İşsiz” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; annesi “Diğer” mesleklerle uğraşan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “İşçi” olan ve annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili

öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Baba meslek durumu değişkenine göre, babası “İşçi” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba meslek durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Aile aylık toplam geliri değişkenine göre, ailelerinin aylık toplam geliri “1001 – 1500 TL” aralığında olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İzleme ve Değerlendirme”ye ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin alt boyutlarından biri olan “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri bağımsız değişkenlere göre incelenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Cinsiyet değişkenine göre, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre nispeten daha yüksektir. Ancak kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Sınıf değişkenine göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç

düzeylerinin öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Üniversite değişkenine göre, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteler ile “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Atatürk, Kastamonu, Niğde ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre; Niğde Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Adıyaman Üniversitesi’nde ve Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni değişkenine göre, “Öğretmenlerin Önerisi” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri ile “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “ÖSS-LYS Puanı” ve “Boşta Kalmamak İçin” nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Mezun olunan lise türü değişkenine göre, “Öğretmen Lisesi”nden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği

Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Anne öğrenim durumu değişkenine göre, annesi “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Baba öğrenim durumu değişkenine göre, babası “Lise mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Anne meslek durumu değişkenine göre, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin anne meslek durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Baba meslek durumu değişkenine göre, babası “İşsiz” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya

ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba meslek durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Aile aylık toplam geliri değişkenine göre, ailelerinin aylık toplam geliri “751 – 1000 TL” aralığında olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin alt boyutlarından biri olan “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri bağımsız değişkenlere göre incelenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Cinsiyet değişkenine göre, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre nispeten daha yüksektir. Ancak erkek ve kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Sınıf değişkenine göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Üniversite değişkenine göre, Yıldız Teknik Üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal

bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteler ile “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Atatürk, Akdeniz, Kastamonu, Niğde ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni değişkenine göre, “İş Garantisi” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri ile “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “ÖSS-LYS Puanı” ve “Boşta Kalmamak İçin” nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu, ayrıca “Öğretmenlerin Önerisi” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “Boşta Kalmamak İçin” sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Mezun olunan lise türü değişkenine göre, “Fen Lisesi”nden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi

Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Anne öğrenim durumu değişkenine göre, annesi “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Baba öğrenim durumu değişkenine göre, babası “Ortaokul mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Anne meslek durumu değişkenine göre, annesi “İşçi” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumları ile Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, annesi “Memur” olan, “Esnaf” olan ve “Diğer” mesleklerle uğraşan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Baba meslek durumu değişkenine göre, babası “Emekli” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik

inanç düzeylerinin baba meslek durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Aile aylık toplam geliri değişkenine göre, ailelerinin aylık toplam geliri “2001 TL’den yukarı” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama”ya ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri bağımsız değişkenlere göre incelenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Cinsiyet değişkenine göre, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre nispeten daha yüksektir. Ancak erkek ve kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Sınıf değişkenine göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri, diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, 2. Sınıfta, 3. Sınıfta ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Üniversite değişkenine göre, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel

Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri, diğer üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversiteler ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Atatürk, Adıyaman, Akdeniz, Kastamonu, Niğde ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni değişkenine göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri, diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “İstediğim Meslek Olması” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “ÖSS-LYS Puanı” ve “Boşta Kalmamak İçin” nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Mezun olunan lise türü değişkenine göre, “Öğretmen Lisesi”nden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri, diğer lise türlerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-

Yeterlik İnancı” düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Anne öğrenim durumu değişkenine göre, annesi “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Baba öğrenim durumu değişkenine göre, babası “Üniversite mezunu” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Anne meslek durumu değişkenine göre, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumları ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, annesi “Memur” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, annesi “Öğretmen” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Baba meslek durumu değişkenine göre, babası “İşçi” olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel

Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin baba meslek durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Aile aylık toplam geliri değişkenine göre, ailelerinin aylık toplam geliri “751 – 1000 TL” aralığında olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeyleri, diğer sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” düzeylerinin ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucu Yaman ve diğ. (2004); Kahyaoğlu ve Yangın (2007); Çoşkun ve diğ. (2010); Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010); Kahramanoğlu ve Ay (2013)’ın araştırma bulgularıyla paralellik göstermekteyken, S. M. Özdemir (2008)’in araştırma bulgularıyla ise örtüşmemektedir.

Araştırmanın sınıf değişkenine ilişkin bulgularda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” boyutuna ilişkin ölçülen öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmezken, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “İzleme ve Değerlendirme”, “Mesleki Gelişimi Sağlama” ve “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı” boyutlarında ise sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. İlgili literatürde yer alan Kahyaoğlu ve Yangın (2007)’in araştırmalarında sınıf değişkenine ilişkin anlamlı farklılık görülmezken, Yaman ve diğ. (2004); Akbulut (2006); Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010)’nun araştırmalarında ise sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Araştırmanın üniversite değişkenine ilişkin bulgularda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğrenim görmekte oldukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucu S. M. Özdemir (2008)’in araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırmanın sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni değişkenine ilişkin bulgularda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin sosyal bilgiler

öğretmenliğini seçme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucu S. M. Özdemir (2008)'in araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın mezun olunan lise türü değişkenine ilişkin bulgularda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucu Yaman ve diğ. (2004); Kahyaoğlu ve Yangın (2007); S. M. Özdemir (2008); Çoşkun ve diğ. (2010)'nin araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Literatürde yer alan araştırma bulguları arasındaki farklılıklar, diğer araştırmalarda kullanılan ölçeklerin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanı sıra örneklemelerin özelliklerinin farklı olmasının da bulgulardaki farklılığa neden olabileceği düşünülmektedir.

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel bulgularına ilişkin sonuçlar; Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarıyla ilgili görüşlerini almak amacıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanan görüşme formuyla elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Bu anlamda araştırmanın nitel bulgularından ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

Birinci sorunun analizine göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ve “Mesleki Gelişimi Sağlama” temaları altında kodlanmıştır.

“Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” teması altında kendilerini yeterli hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, aldıkları eğitimin yeterli olmasını, kendilerine güven duymalarını, gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarını, planın önemli ve faydalı olmasını, kendilerini geliştirmiş olmalarını göstermişlerdir.

“Öğrenme-Öğretme Süreci” teması altında kendilerini yeterli hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, kendilerine güven duymalarını, aldıkları eğitimin yeterli olmasını, gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarını, sevmelerini, iletişim becerisine sahip olmalarını, gelişime açık olmalarını, öğrenmeye açık olmalarını, derslerde başarılı olmalarını, ilgi ve yeteneğe sahip olmalarını, dersin kazanımlarını uygun bir şekilde verebilmelerini göstermişlerdir.

“İzleme ve Değerlendirme” teması altında kendilerini yeterli hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, iyi bir gözlemci olmalarını, kendilerine güven duymalarını, gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarını, aldıkları eğitimin yeterli olmasını, başarabileceğine inanmalarını, sevmelerini, farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanabilmelerini göstermişlerdir.

“Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” teması altında kendilerini yeterli hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, iletişim becerisine sahip olmalarını, kendilerine güven duymalarını, işbirliğine yatkın olmalarını, aldıkları eğitimin yeterli olmasını, toplumla iç içe olmalarını, sevmelerini, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarını, girişken ve ikna edici olmalarını, işbirliğinin önemine inanmalarını, insanlara yardım etmeyi sevmelerini, sosyal ve aktif birisi olmalarını, ilgi ve yeteneğe sahip olmalarını, insan ilişkilerinde iyi olmalarını göstermişlerdir.

“Mesleki Gelişimi Sağlama” teması altında kendilerini yeterli hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, gelişime açık olmalarını, kendilerine güven duymalarını, sevmelerini, gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarını, araştırmayı ve yeni bilgiler öğrenmeyi sevmelerini, kişisel istek ve becerilerini göstermişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birinci soruya vermiş olduğu cevapların genel bir değerlendirmesi yapıldığında, analiz sonucu ortaya çıkan bulgulara göre; Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine ilişkin en fazla “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ve “Öğrenme-Öğretme Süreci” yeterlik alanlarında yeterli oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yeterlik alanlarını sırasıyla, “İzleme ve Değerlendirme”, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ve “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanları izlemiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” yeterlik alanında kendilerini yeterli görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak iletişim becerisine sahip olmalarına ve kendilerine duydukları güvene, “Öğrenme-Öğretme Süreci” yeterlik alanında kendilerini yeterli görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak kendilerine duydukları güvene ve aldıkları eğitimin yeterli olmasına, “İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanında kendilerini yeterli görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak iyi bir gözlemci olmalarına, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanında kendilerini yeterli görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak aldıkları eğitimin yeterli olmasına ve kendilerine duydukları güvene, “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanında kendilerini yeterli görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak gelişime açık olmalarına bağlamışlardır.

İkinci sorunun analizine göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ve “Mesleki Gelişimi Sağlama” temaları altında kodlanmıştır.

“Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” teması altında kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, eğitim ve tecrübe eksikliğini, gerekli bilgi ve beceriye sahip olmamalarını, öğrenci seviyesine ve bireysel özelliklerine uygun olmama endişesini, kapsamlı ve zor oluşunu, yeterli donanıma sahip olmamalarını, belirli kalıplara hapsolme endişesini, planın gereksiz oluşunu, araştırma kimliğinin yetersizliğini, uygulayamama ve yetiştirememe korkusunu, plan yapma yeteneklerinin az gelişmişliğini, plan ve değerlendirme yapmamalarını, zamanı etkin kullanamamalarını, bilgi eksikliğini, sorumluluk gerektirmesini, alanın karmaşıklığını, zamanın yetersizliğini ve istedikleri sonuçları alamamalarını göstermişlerdir.

“Öğrenme-Öğretme Süreci” teması altında kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, tecrübe eksikliğini, aldıkları eğitimin yetersizliğini, iletişim becerisinin eksikliğini, yeterli donanıma sahip olmamalarını, gerçek hayatın kitaplarda anlatılanlardan farklı olmasını, kararsız kalabilmelerini, sabırsız biri olmalarını, bilgi aktarımında yetersiz olmalarını ve kendilerine güvenmemelerini göstermişlerdir.

“İzleme ve Değerlendirme” teması altında kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, yöntem ve bilgi eksikliğini, pratik ve tecrübe eksikliğini, kendilerine güvenmemelerini, zamanın yetersizliğini, bilgi ve beceri eksikliğini, sadece kendilerine bağlı olmayışını, değerlendirmelerin tam anlamıyla doğru olmamasını ve objektif olamamalarını göstermişlerdir.

“Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” teması altında kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, tecrübe eksikliğini, zor ve zahmetli bir iş olmasını, iletişim becerilerinin eksikliğini, aldıkları eğitimin yetersizliğini, içine kapanık olmalarını, sadece kendilerine bağlı olmayışını, insanlarla uğraşmayı sevmemelerini, çevresel faktörleri, zamanın yetersizliğini, işbirliğinin imkansız oluşunu, aile ve toplumun ilgisizliğini, kendilerine güvenmemelerini, öğrenci sayısının fazlalığını ve yeterli donanıma sahip olmamalarını göstermişlerdir.

“Mesleki Gelişimi Sağlama” teması altında kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, tecrübe ve pratik eksikliğini, aldıkları eğitimin yetersizliğini, araştırma yapmayı sevmemelerini, sadece kendilerine bağlı olmayışını, kendilerine güvenmemelerini, sorumluluktan korkmalarını ve amaçlarının olmamasını göstermişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ikinci soruya vermiş olduğu cevapların genel bir değerlendirmesi yapıldığında, analiz sonucu ortaya çıkan bulgulara göre; Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine ilişkin en fazla “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanında yetersiz oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yeterlik alanını sırasıyla “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “İzleme ve Değerlendirme” ve “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanları izlemiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanında kendilerini yetersiz görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak eğitim ve tecrübe eksikliğine, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ve “Öğrenme-Öğretme Süreci” yeterlik alanlarında kendilerini yetersiz görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak tecrübe eksikliğine, “İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanında kendilerini yetersiz görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak yöntem ve bilgi eksikliğine, “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanında kendilerini yetersiz görmelerinin nedenini ağırlıklı olarak tecrübe ve pratik eksikliğine bağlamışlardır.

Üçüncü sorunun analizine göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar ışığında “Kişisel Gelişim”, “Öğretmen Yetiştirme Programı”, “Lisans Öğrenim Koşulları” ve “Sosyal Gelişim” temaları oluşturulmuş ve öğretmen adaylarının cevapları bu temalar altında kodlanmıştır.

“Kişisel gelişim” teması altında öz-yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenleri sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, mesleki gelişime yönelik faaliyetler (seminer, konferans, sempozyum vb.) düzenlenerek, kitap okuyarak, kendini yetiştirerek, pratik yaparak/tecrübe kazanarak, araştırma/inceleme yaparak, alanla ilgili gelişmeleri takip ederek, alan bilgisi konusunda eksiklikleri gidererek, iletişim becerisini yükselterek, tüm dersleri tekrar ederek, lisansüstü eğitim yapılarak, kişisel çaba göstererek ve imkanı ve zamanı faydalı kullanarak yapılabileceğini belirtmişlerdir.

“Öğretmen Yetiştirme Programı” teması altında öz-yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenleri sosyal bilgiler öğretmen adayları

sırasıyla, uygulama derslerinin artırılarak, okul deneyimine yönelik çalışmalar artırılarak, yeterlik alanlarını geliştirmeye yönelik dersler eklenerek, özel eğitim ile ilgili daha fazla ders saatine yer verilerek, sosyal bilgiler her alana yayılarak ve arz-talep dengesi göz önüne alınarak öğrenci alınmasıyla yapılabileceğini belirtmişlerdir.

“Lisans Öğrenim Koşulları” teması altında öz-yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenleri sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, daha iyi bir öğrenme ortamı sağlanarak, hocaların daha verimli olmasıyla, Okul, Aile ve Toplumla işbirliği konusunda faaliyetler gerçekleştirerek, özgüven duygusu kazandırılarak, izleme ve değerlendirmeye daha etkili yer verilerek, daha kaliteli ve uygulanabilir eğitim sağlanarak, yeni bilgiler edinmeye teşvik edilerek ve sosyal bilgiler dersinin amacı empoze edilerek yapılabileceğini belirtmişlerdir.

“Sosyal Gelişim” teması altında öz-yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenleri sosyal bilgiler öğretmen adayları sırasıyla, tecrübeli kişilerden yardım alarak, sosyalleşmeye önem verilerek ve işbirliğine dayalı grup faaliyetleri gerçekleştirerek yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üçüncü soruya vermiş olduğu cevapların genel bir değerlendirmesi yapıldığında, analiz sonucu ortaya çıkan bulgulara göre; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi için yapılması gerekenleri daha çok kişisel gelişim boyutuyla düşündükleri görülmüştür. Bu veriler ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunlukla öz-yeterliklerinin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesini bireysel bir özellik olarak görmekte oldukları ve çözümü kişisel gelişim yoluyla çözmeye eğiliminde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, “Kişisel Gelişim” temasında en fazla Mesleki gelişime yönelik faaliyetler (seminer, konferans, sempozyum vb.) düzenlenmesini, “Öğretmen Yetiştirme Programı” temasında en fazla uygulama derslerinin artırılmasını, “Lisans Öğrenim Koşulları” temasında en fazla daha iyi bir öğrenme ortamı sağlanmasını, “Sosyal Gelişim” temasında ise en fazla tecrübeli kişilerden yardım alınmasını önermişlerdir.

5.1.3. Nicel ve Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” alt boyutundaki tüm maddelere verilen cevaplardaki öz-yeterlik inancı düzeyi

yüksektir. “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” alt boyutunda yer alan maddeler ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu”na vermiş oldukları cevapların analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” teması altında yer alan alt temalar birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt boyutundaki tüm maddelere verilen cevaplardaki öz-yeterlik inancı düzeyi yüksektir. “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt boyutunda yer alan maddeler ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu”na vermiş oldukları cevapların analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara “Öğrenme-Öğretme Süreci” teması altında yer alan alt temalar birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin “İzleme ve Değerlendirme” alt boyutundaki tüm maddelere verilen cevaplardaki öz-yeterlik inancı düzeyi yüksektir. “İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda yer alan maddeler ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu”na vermiş oldukları cevapların analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara “İzleme ve Değerlendirme” teması altında yer alan alt temalar birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” alt boyutundaki tüm maddelere verilen cevaplardaki öz-yeterlik inancı düzeyi yüksektir. “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” alt boyutunda yer alan maddeler ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu”na vermiş oldukları cevapların analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” teması altında yer alan alt temalar birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin “Mesleki Gelişimi Sağlama” alt boyutundaki tüm maddelere verilen cevaplardaki öz-yeterlik inancı düzeyi yüksektir. “Mesleki Gelişimi Sağlama” alt boyutunda yer alan maddeler ile “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu”na vermiş oldukları

cevapların analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara “Mesleki Gelişimi Sağlama” teması altında yer alan alt temalar birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin alt boyutlarını oluşturan ifadelerle vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öz-yeterlik inanç düzeylerinin en fazla “Öğrenme-Öğretme Süreci”nde olduğu, daha sonra sırasıyla “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”, “Mesleki Gelişimi Sağlama”, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ve “İzleme ve Değerlendirme” boyutlarının izlediği görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu”na vermiş oldukları cevapların analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara göre: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine ilişkin en fazla “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ve “Öğrenme-Öğretme Süreci” yeterlik alanlarında yeterli oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yeterlik alanlarını sırasıyla, “İzleme ve Değerlendirme”, “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ve “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanları izlemiştir.

“Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nden ve “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu”ndan elde edilen bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının en yüksek olduğunu düşündükleri yeterlik alanlarının, nicel ve nitel analiz sonuçlarına göre uyum gösterdiği görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının nicel analiz sonuçlarında kendilerini en fazla yeterli gördükleri yeterlik alanları “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”dır. Nitel analiz sonuçlarına göre de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini en fazla yeterli gördükleri yeterlik alanları “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ve “Öğrenme-Öğretme Süreci” olmuştur. Bu veriler sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini en fazla yeterli gördükleri yeterlik alanlarının nicel ve nitel ölçme araçlarından elde edilen sonuçlarda uyumluluk gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Nicel ve nitel ölçme araçlarından elde edilen sonuçlar ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissettikleri diğer yeterlik alanlarının sıralamasına baktığımızda, nicel ölçme aracından elde edilen sonuçlarda üçüncü sırada “Mesleki Gelişimi Sağlama”, dördüncü sırada “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ve beşinci sırada “İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanlarının yer aldığı görülmektedir. Nitel ölçme aracından elde edilen sonuçlarda ise üçüncü sırada “İzleme ve Değerlendirme”, dördüncü

sırada “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ve beşinci sırada “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanı yer almaktadır. Nicel ve nitel ölçme araçlarından elde edilen bu sonuçlarda görüldüğü gibi “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanının sıralamadaki yeri aynı kalırken, “İzleme ve Değerlendirme” ve “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanlarının sıralaması nicel ve nitel analiz sonuçlarına göre farklılık göstermiştir. Bu durum nicel ve nitel ölçme araçlarının aynı çalışma grubuna eş zamanlı olarak uygulanmış olmasına rağmen nitel ölçme aracına cevap vermiş olan katılımcıların nicel ölçme aracını cevaplandıran katılımcılara oranla çok az miktarda kişiden oluşmasından kaynaklanıyor olabilir. Bir başka söyleyişle her iki ölçme aracına katılım gösteren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı sayılarda olmasının araştırma sonuçlarını etkilemiş olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedenleri içerisinde en büyük orana sahip olan değişken eğitim ve tecrübe eksikliği olmuştur. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının yükseltilebilmesi için, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda nitel bulgulardan elde edilen sonuçlarla da uyumlu olarak şu öneriler ileri sürülebilir:

- Sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterlikleri ışığında mesleki gelişime yönelik faaliyetler (seminer, konferans, sempozyum vb.) düzenlenmelidir.
- Mesleki gelişime yönelik kitapların okunması teşvik edilmelidir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına alanlarıyla ilgili araştırma/inceleme yapma ve yeterlik alanlarının kapsamına giren konularda çıkan yayınları takip etme imkanı sağlanmalıdır.
- Lisans programında yer alan uygulama derslerinin sayısı arttırılmalıdır. (Örneğin okul deneyimine yönelik çalışmalar lisans eğitimin her dönemine yayılarak, öğretmen adaylarının pratik yapmaları ve böylece tecrübe kazanmaları sağlanmalıdır.)
- Mevcut öğretmen yetiştirme müfredatına yeterlik alanlarını geliştirmeye yönelik yeni dersler eklenmelidir veya var olan derslerin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile tam uyum sağlaması için revizyon çalışmaları yapılmalıdır.

- Sosyalleşmeye önem verilerek, işbirliğine dayalı grup faaliyetleri gerçekleştirilmelidir. Bu konuda öğretmen adaylarının iletişim becerilerini güçlendirmelerini sağlayacak faaliyetler düzenlenmelidir. (Örneğin: Okul, Aile ve Toplumla işbirliği konusunda faaliyetler gerçekleştirilerek hem öğrencilerin tecrübe kazanması hem de insan ilişkilerinde kendini geliştirme fırsatı sağlanmalıdır.)
- Tecrübeli öğretmenlerle görüşme imkanları sağlanarak, karşılıklı bilgi alış verişinde bulunulabilecek ortamlar oluşturup, öğretmen adaylarının onların deneyimlerinden faydalanması sağlanmalıdır.
- Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini kazanma durumları lisans öğrenimi boyunca planlı ve sistematik bir şekilde ölçülüp, öğretmen adaylarına dönüt verilmelidir. Böylece sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili eksikliklerini görebilmeleri ve mesleki gelişim planları oluşturmaları sağlanmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanını kazandırmaya uygun olarak kendilerini sürekli yenileme fırsatı sunulmalıdır. Bu amaçla sosyal bilgiler öğretmen adayları lisansüstü eğitime teşvik edilerek, daha yeterli ve donanımlı hale gelmelerine imkan verilmelidir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili eksikliklerinin en fazla hangi boyutlarda yoğunlaştığı konusunda daha fazla araştırma yapılarak öğretmen adaylarının kendilerini eksik hissettiği belirlenen alanlara yönelik eğitim almaları ve eksikliklerini tamamlamaları sağlanmalıdır.
- MEB ÖYEGM tarafından hazırlanmış olan Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri bu araştırma bulguları da dikkate alınarak tekrar gözden geçirilip geliştirilmelidir.
- Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarını saptamaya yönelik bir çalışmadır. Bu konuda farklı yöntemlerle farklı örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. (2013). Okul yönetiminde personel eğitim ve işletmecilikle ilgili işler. İçinde, V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. Baskı, ss. 143–180). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98–110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 34–44.
- Akçamete, G. (2005). öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve yetkinleştirilmesi. İçinde, M. Özbay (Ed.), *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* (ss. 251–258). Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102–116.
- Akpınar, B. (2004). Öğretimde plan yapma. İçinde, M. Gürol (Ed.), *Öğretimde planlama uygulama değerlendirme* (1. Baskı, ss. 127–158). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2010* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Atılgan, H. (2009a). Değerlendirme ve not verme. İçinde, H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı, ss. 349–395). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılgan, H. (2009b). Doğru yanlış testleri. İçinde, H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı, ss. 203–222). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Avcı, Y. E. ve Cinoğlu, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri (Kilis ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 108–128.
- Ayas, A. (2005). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci: hedeflerin neresindeyiz? İçinde, M. Özbay (Ed.), *Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmanın sonuçları ve öğretmen yetiştirme sempozyumu* (ss. 157–171). Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Aydın, Y. (2010). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alan yeterliklerine ilişkin bir çalışma: Rize il örneği*. Hacettepe Üniversitesi.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299–313.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. İçinde, A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (ss. 1–45). New York: Cambridge University Press.
- Bilge, Y. (2004). *Etkili öğretmen*. İstanbul: Sürat Basım Yayın.
- Bingöl Meşe, E. T. (2010). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri: İzmir ili örneği*. Ege Üniversitesi.
- Bircan, İ. (2003). eğitimde yeni yönelimler. İçinde, *Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ulusal sempozyumu* (ss. 44–47). Sivas: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. S., Muştı, M. C., Yılmaz, H. H. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş (Eğitimin temelleri)*. Konya: Mikro Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. United States of America: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and the research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. İçinde, B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (1. Baskı, ss. 217–281). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2013). Yönetim ve liderlik kuramları. İçinde, V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. Baskı, ss. 77–102). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207–237.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çoşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123–136.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications* (2nd ed.). United States of America: Sage Publications.
- Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde, C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 15–46). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. İçinde, C. Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler* (ss. 31–41). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Dönmez, C. (2009). *Tarihî gerekçeleriyle harf inkılâbı ve kazanımları* (2. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Duman, T. (2005). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihçesi. İçinde, M. Özbay (Ed.), *Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmanın sonuçları ve öğretmen yetiştirme sempozyumu* (ss. 61–112). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Duygu, D. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ve uygulanma düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elsayed, M. M. (1997). Yirmibirinci yüzyılda öğretmenin rolü konusunda geleceğe yönelik bir bakış açısı. İçinde, *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos – 2 Eylül 1995)* (ss. 61–83). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Erçetin, Ş. (2005). Hizmet öncesinden hizmet içine... yeterlilikten yetkinliğe eğitim fakülteleri ile. İçinde, M. Özbay (Ed.), *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* (ss. 281–288). Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ertuğrul, H. (2003). *Öğretmenin Başarı Kılavuzu* (20. Baskı). İstanbul: Nesil Yayınları.
- Foster, J. J., Barkus, E., & Yavorsky, C. (2006). *Understanding and Using Advanced Statistics*. London: Sage Publications.
- Gökçe, E. (1997). Eğitim programlarının geliştirilmesinde öğretmenin rolü. İçinde, *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos – 2 Eylül 1995)* (ss. 204–216). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.
- Gülten, D. ., zsarı, İ., Yaman, Y. ve Deringöl, Y. (2010). Matematik , fen bilgisi , sosyal bilgiler ve sınıf ğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algıları ile meraklılık düzeyleri arasındaki ilişki. İçinde, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (ss. 485–491).
- Güneş, S. (2011). *Kimya ğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395–1404.
- Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler ğretmenlerinin mesleki gelişim ve yeterlikleri. *Bilim ve Akılın Aydınlığında Eēitim Dergisi*, (60). <http://www.sosyalbilgiler.biz/forum/b42/sosyal-bilgiler-ogretmenlerinin-mesleki-gelisim-ve-yeterlikler/> adresinden, 10 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- Güven, İ. (2012). *Türk eēitim tarihi*. Edirne: Paradigma Kitabevi Yayınları.
- Güven, S. (2004). Program geliştirme. İçinde, M. Gürol (Ed.), *ğretimde planlama uygulama deēerlendirme* (1. Baskı, ss. 1–16). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Hacımeroēlu, G. ve şahin-Taşkın, . (2010). Sınıf ğretmeni adaylarının matematik ğretimi yeterlik inançları. *Uludaē Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 539–555.
- Halis, İ. (2002). *ğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Hazır Bıkmaz, F. (2002). Fen ğretiminde öz-yeterlik inancı leēi. *Eēitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197–210.
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). z yeterlik inançları. İçinde, Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Eds.), *Eēitimde bireysel farklılıklar* (2. Baskı, ss. 291–316). Ankara: Nobel Yayın Daēıtım.

- İpek, C. ve Acuner, H. Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23–40.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme* (4. Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. United States of America: Pearson Education Inc.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal Of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Kabapınar, Y. (2004). Bir öğretim materyali olarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları. İçinde, C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 317–342). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285–301.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73–84.
- Kan, A. (2009a). Ölçmenin temel kavramları. İçinde, H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı, ss. 1–22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, A. (2009b). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. İçinde, H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3 Baskı, ss. 23–80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaca, E. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Kütahya: Nisan Kitabevi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70–97.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış. İçinde, *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*

- (ss. 10–12). Sivas: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Karamustafaoğlu, O., Uluçınar Sağır, Ş. ve Özkan, M. (2012). *Öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik öz-yeterlik inançları*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Kavcar, C. (2003). Alan öğretmeni yetiştirme. İçinde, *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu* (ss. 81–89). Sivas: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Kıldan, A. O. ve Ünver, N. (2007). Öğretim araçları. İçinde, A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 334–358). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, (164).
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/kolay.htm
adresinden, 15 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269–282.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 169–183.
- Köksalan, B. (2004). Ölçme ve değerlendirme (Temel kavram ve nitelikler). İçinde, M. Gürol (Ed.), *Öğretimde planlama uygulama değerlendirme* (1. Baskı, ss. 175–192). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Kuru, C. (1997). Türkiye’de öğretmen eğitimi. İçinde, *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos – 2 Eylül 1995)* (ss. 138–144). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Kuru, M. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmanın sonuçları. İçinde, M. Özbay (Ed.), *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* (ss. 131–134). Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Kutlu, N. ve Gökdere, M. (2012). *Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının ve özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Küçükahmet, Leyla. (2003). Türkiye’de öğretmenlik mesleği kazandırmanın tarihi gelişimi. İçinde, *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss. 27–55). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, Leylâ. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükyılmaz, E. A. ve Budan, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1–23.
- MEB. (1973). Milli eğitim temel kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden, 16 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- MEB, K. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu* (Taslak basım). Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28–54.
- Meydan, A. ve Akdağ, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. İçinde, B. Tay ve A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (1. Baskı, ss. 145–188). Ankara: Pegem Akademi.
- OTMG, M. (2001). EARGED Çağdaş öğretmen profili. OTMG, MEB. [http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/EARGED Çağdaş Öğretmen Profili.doc](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/EARGED_Cagdas_Ogretmen_Profil.doc) adresinden, 10 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.
- OTMG, M. (2013). Neden özel alan yeterlikleri? OTMG, MEB. <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> adresinden, 11 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.

- ÖYEGM, M. (2008). *Öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri* (1. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- ÖYEGM, M. (2010). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- ÖYEGM, M. (2012). Düünden bugüne hizmetiçi eğitim. *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*.
<https://mail.yandex.com.tr/re.jsx?h=a,nWZQigx0pFpYTgrFZmEFNw&l=aHR0cDovL295ZWdtLm1lYi5nb3YudHIvZG9zeWFsYXlvcWtpdGFwL2luZGV4Lmh0bWwjlzE1Ng> adresinden, 27 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.
- ÖYEGM, M. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Resmi Yazısı. *ÖYEGM, MEB*.
<http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlikler/sosyalbilgiler??retmeni?zelalanyeterlikleri.pdf> adresinden, 11 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, A. (2005). Öğretmen yetkinliğinde hizmet içi eğitim. İçinde, M. Özbay (Ed.), *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* (ss. 289–300). Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Özdemir, Ç. ve Ünal, M. (2008). Sosyal bilgilerde öğretim etkinliklerini planlama. İçinde, B. Tay ve A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (1. Baskı, ss. 123–143). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz- yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 277–306.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özlük, Y. Ö. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin bir araştırma: Kırıkkale ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir yaklaşım. İçinde, C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (ss. 1–31). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2004). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. İçinde, C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 47–107). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2004). *Öğretimi planlama-uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Öztürk, M. K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlik alanına ilişkin görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Bilig*, (49), 113–126.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Paykoç, F. (1997). Öğretmenler için duyuşsal eğitim. İçinde, *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos – 2 Eylül 1995)* (ss. 115–122). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar* (5. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Safran, M. (1993). Tarih öğretiminin eğitsel amaçları. *Belleten*, LVII(220), 827–842.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde, B. Tay ve A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1–19). Ankara: Pegem Akademi.
- Semerci, Ç. (2004). Değerlendirme ve not verme. İçinde, M. Gürol (Ed.), *Öğretimde planlama uygulama değerlendirme* (1. Baskı, ss. 231–240). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayınları.
- Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63–75.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tay, B. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. İçinde, R. Turan ve K. Ulusoy (Eds.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (2. Baskı, ss. 1–18). Ankara: Pegem Akademi.
- TED. (1987). *Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (15. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137–158.
- Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler eğitimi lisans programının sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 126–139.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115–1131.
- Ün Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme* (1. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 1–16.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 157.

- Yağcı, E. (2003). Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimi uygulamaları, sorunlar ve öneriler. İçinde, *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu* (ss. 139–148). Sivas: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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), 355–356.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1–21.
- Yiğit, B. (2013). Okul-toplum ilişkileri ve okula toplumsal katılım. İçinde, V. Çelik (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (6. Baskı, ss. 199–222). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri* (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK 1: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ÖLÇEĞİ (90 MADDE)

BÖLÜM-2: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği	Tamamen Yetersizim	Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim
Öğrenme-öğretme sürecini süreyi verimli kullanacak şekilde planlayabilirim.					
Öğrencilerin anlatılacak konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgi, beceri ve hazırbulunuşlukları öğretim sürecine dahil edebilirim.					
Öğretimin niteliğine ve seviyesine, konunun özelliğine, öğretim dalına ve amacına uygun şekilde öğrenme-öğretme sürecini planlayabilirim.					
Öğrenme ortamını öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerine (fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor) uygun şekilde düzenleyebilirim.					
Sosyal bilgiler öğrenme-öğretme sürecine uygun bir sınıf ortamı sağlayabilirim.					
Dersin amaçlarını ve kazanımlarını anlaşılır bir şekilde ifade edebilirim.					
Farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere hitap edebilecek materyaller hazırlayıp etkin bir şekilde kullanabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecini eğitim-öğretim hedeflerine uygun şekilde planlayabilirim.					
Uygun durumlarda, sosyal bilgiler konularını desteklemek amacıyla diğer akademik disiplinlerden bilgi ve materyal kullanabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrencinin yakın çevresinden faydalanarak okul-çevre ilişkilerini göz önünde bulundurabilirim.					
Dersin amaç ve kazanımlarına uygun öğretim materyalleri hazırlayabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrenme öğretme yaklaşımlarını, araç-gereçleri, kaynakları, öğrenci etkinliklerini, gezi, gözlem gibi yöntemleri kullanabilirim.					
Güncel hayatla ilgili örnekleri ve soruları nerde, nasıl soracağımı planlayarak öğretim sürecine dahil edebilirim.					
Sosyal bilgiler dersinde anlatılanları somutlaştıracak gerçek eşya, model vb. nesneleri öğrenme-öğretme sürecinde kazanımlara uygun bir şekilde kullanabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecini öğretim kurumlarının özel amaçlarına uygun şekilde planlayabilirim.					
Dersin amaç ve kazanımlarına uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenleyebilirim.					
Konu ve öğrenci özelliklerine uygun araç-gereç ve materyalleri verimli bir şekilde kullanabilirim.					
Öğrencilerin derse uygun öğrenme yaşantıları geçirmelerini sağlayarak karakter gelişimlerine (esneklik, kişisel teşebbüs, azim, cesaret, adalet ve bütünlük vb.) destek olabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin değişik kaynaklardan (gazeteler, dergiler, atlaslar, yıllıklar vb.) yararlanmasını sağlayarak bilginin kalıcılığını ve transferini kolaylaştırabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde Türk tarihi ve kültürüne ait mirasa yönelik duyarlılık geliştirebilirim.					
Öğrencilerin seviyelerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim.					
Gerekli gördüğüm durumlarda alternatif materyal ve stratejiler geliştirebilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı verimli bir şekilde kullanabilirim.					
Bireysel ilgi ve ihtiyaçları dikkate alarak farklı düzeydeki öğrencilerin gereksinimlerine uygun sınıf ortamı oluşturabilirim.					

	Tamamen Yetersizim	Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim
Öğrenme-öğretme sürecinde ele aldığım konuları Atatürk ilke ve inkılaplarının dayandığı temel esaslar ile ilişkilendirebilirim.					
Öğrencileri dikkat ve sabırla dinleyip sorularına uygun cevaplar verebilirim.					
Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için ek eğitim faaliyetleri düzenleyebilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecini demokrasinin temel ilkelerini kazandırmaya uygun şekilde sürdürebilirim.					
Farklı düşünceleri içinde barındıran konuları ele alarak öğrencilerin farklı görüş ve değerlere açık olmasını ve saygı göstermesini sağlayabilirim.					
Öğretim yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejilerini değerlendirme sonuçlarına göre yeniden gözden geçirebilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle etkileşimde bulunarak dikkat çekme, güdüleme, dönüt alma, düzeltme ve pekiştirme aşamalarını takip edebilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde insan-çevre etkileşimine yönelik algı oluşturabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde şiir, şarkı, fıkra vb. ürünlere yer verebilirim.					
Bulunduğum çevrenin şartlarına göre öğretim sürecinde esnekliği sağlayabilirim.					
Etkili sınıf yönetimi için neler yapılması gerektiğini bilir ve sınıf ortamında uygulayabilirim.					
Karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimi için öğrencilere yardımcı olabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde ekonomik faaliyetlerin toplum üzerine etkisine vurgu yapabilirim.					
Öğrenciye öğrenilenlerin hayatta ne işe yarayacağı ve nasıl kullanılacağına ilişkin öneriler sunabilirim.					
Örnek olaylardan yola çıkarak öğrencilerin kendilerinin ve toplumun değerlerini ve inançlarını incelemelerine destek olabilirim.					
Ölçme aracının ölçme aracında bulunması gereken temel özelliklere uygun olmasını sağlayabilirim.					
Ölçme araçlarını öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun şekilde hazırlayabilirim.					
Bir ölçme aracının geçerli ve güvenilir olup olmadığını saptayabilirim.					
Geleneksel ve alternatif ölçme araçlarını bir arada kullanabilirim.					
Ölçme aracının uygulanması için uygun ortam hazırlayabilirim.					
Ölçme sonuçlarına göre öğrencinin bir üst kademede başarılı olup olmayacağını yordayabilirim.					
Ölçme aracında yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerini belirleyebilirim.					
Öğrenme öğretme sürecine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlayabilirim.					
Ders kazanımlarına uygun ölçme araçları seçebilirim.					
Alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanarak velilerin de ölçme değerlendirme sürecine katılmasını sağlayabilirim.					
Konunun içeriğine ve öğrencinin düzeyine göre bilişsel gelişim basamaklarına uygun seviyelerde soru hazırlayabilirim.					
Ölçme araçlarının yapılarına uygun bir şekilde değerlendirme yapabilirim.					
Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin düzeyleri hakkında öğrencilere, okul yönetimine ve velilere geri bildirimde bulunabilirim.					
Alternatif değerlendirme araçlarıyla öğrencinin değerlendirme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayabilirim.					
Ölçme aracına uygun yönerge, cevap kağıdı ve puanlama anahtarı hazırlayabilirim.					
Değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini yeniden düzenleyebilirim.					
Üst düzey düşünme becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesi için ölçme aracı hazırlayabilirim.					
Öğrencileri Türk milli eğitimin genel amaçları ve temel ilkeleri ve Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda yetiştirmek üzere okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Okulda uyulması gereken kuralların uygulanmasını desteklemek amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					

	Tamamen Yetersizim	Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim
Okul, aile ve toplumla işbirliği yaparak sınav kaygısı, motivasyon, etkili çalışma meslek seçme ve yönlendirme gibi konularda bir rehber olabilirim.					
Öğrencilerin milli bayramlara katılmasını sağlamak için okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Öğrencilerin kaygı, beklenti ve gereksinimleri konusunda okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Öğrenci velileriyle ilişkilerimde öğrencinin gelişimi ve eğitimi için doğru, açık, tarafsız ve net paylaşımlarda bulunabilirim.					
Öğrencilerin okul, aile ve çevrelerinde iyi birer vatandaş olmalarını sağlayabilmek amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Çevredeki aile ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenleyebilirim.					
Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Milli bayram ve törenlerin kutlama ve organizasyonunda görev alabilirim.					
Öğrenci velilerinin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapabilirim.					
Öğrencilerin boş zamanlarını etkili değerlendirebilmelerini sağlamak amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Milli değerlerin muhafazası için toplumsal liderlik yapabilirim.					
Okul aile birliğinin çalışmalarına ve toplumsal faaliyetlere etkin bir şekilde katılarak toplumsal işbirliği konusunda örnek olabilirim.					
Öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alışverişi yaparak ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında faydalanabilirim.					
Okulda bir öğrenme kültürü oluşturmak için okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Öğrencinin öğrenmesinin önündeki engelleri ortadan kaldırabilmek için okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Okul, aile ve toplumla etkin bir şekilde iş birliği yapabilirim.					
Kısa ve uzun dönemli mesleki gelişimim hakkında planlar geliştirebilirim.					
Mesleğimle ilgili yasa, tüzük ve yönetmelikler konusunda yeterli donanıma sahip olabilirim.					
Öğretimde bulunması gereken rolleri (rehberlik, liderlik, danışmanlık vb.) üzerimde taşıyabilirim.					
Sosyal Bilgiler alanında yapılmış bir araştırmanın sonuçlarını sınıflarda uygulayabilir ve sonucunun işlevsel olup olmadığını görebilir ya da yeniden tasarlayabilir ve gerçek koşullara uygun hale getirebilirim.					
Boş zamanlarımı mesleki gelişimim açısından faydalı olacak bir şekilde değerlendirebilirim.					
Mesleğimde uzmanlaşmak için lisansüstü eğitim alabilirim.					
Mesleki yeteneklerimi geliştirme gayretimle ve mesleki davranışlarımla çevreme örnek olabilirim.					
Sosyal Bilgilerin herhangi bir alt alanında araştırma yapıp, yeni bilgiler ortaya çıkarabilirim.					
Mesleki yeterliklerimi geliştirme amacına yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerine katılabilirim.					
Mesleki gelişimimi sağlama konusunda meslektaşlarımla bilgi alış-verişinde bulunabilirim.					
Mesleki gelişimimi sağlama konusunda gerekli sorumluluğu alabilirim.					
Sosyal Bilgiler alanındaki bilgilerimi genişletebilmeme katkıda bulunacak temel kitapları edinip okuyabilirim.					
Grupla ya da bireysel olarak araştırma çalışmaları yapıp bunları yayın halinde sunabilirim.					
Sosyal Bilgiler alanında yapılan kongre, konferans ve uygulama çalışmalarına, çalıştaylara katılabilirim.					
Mesleki gelişimimle ilgili yenilikleri takip edebilirim.					
Öz değerlendirme yaparak mesleki yönden eksiklerimi tamamlayabilirim.					

EK 2: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ÖLÇEĞİ (73 MADDE)

Değerli Katılımcı,

Aşağıda, Kişisel Bilgi Formu (Bölüm-1), Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği (Bölüm-2) ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik Görüş Formu (Bölüm-3) verilmiştir. Sizden istenilen, Bölüm-1'deki ilgili kutucukları doğru şekilde doldurmanız, Bölüm-2'de yer alan her bir ifadeyi dikkatle okuyup karşısındaki kutucuğu (X) ile işaretlemeniz ve Bölüm-3 de yer alan sorulara içten bir şekilde cevap vermenizdir. Elde edilen veriler kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmanın gerçeği yansıtmaması için **samimi fikirlerinizi belirtmeniz** oldukça önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Salih USLU

BÖLÜM-1: Kişisel Bilgi Formu

1) Cinsiyet

☐ Kadın ☐ Erkek

2) Sınıfınız

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

3) Üniversite

☐ Atatürk Üniversitesi ☐ Adıyaman Üniversitesi ☐ Akdeniz Üniversitesi ☐ Kastamonu Üniversitesi
☐ Niğde Üniversitesi ☐ Uşak Üniversitesi ☐ Yıldız Teknik Üniversitesi

4) Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini seçme nedeniniz? (En Baskın Gelen Tek Seçeneği İşaretleyiniz)

☐ ÖSS-LYS Puanı ☐ İstedğim Meslek Olması ☐ İş Garantisi
☐ Öğretmenlerin Önerisi ☐ Boşta Kalmamak İçin ☐ Anne-Baba Telkini

5) Mezun olduğunuz lise türü

☐ Fen Lisesi ☐ Anadolu Lisesi ☐ Öğretmen Lisesi ☐ Süper Lise/Düz Lise ☐ Meslek Lisesi ☐ Diğer

6) Annenizin öğrenim durumu

☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisansüstü

7) Babanızın öğrenim durumu

☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisansüstü

8) Annenizin mesleği

☐ İşçi ☐ Memur ☐ Esnaf ☐ Çiftçi ☐ Öğretmen
☐ Serbest Meslek ☐ Emekli ☐ İşsiz ☐ Diğer

9) Babanızın mesleği

☐ İşçi ☐ Memur ☐ Esnaf ☐ Çiftçi ☐ Öğretmen
☐ Serbest Meslek ☐ Emekli ☐ İşsiz ☐ Diğer

10) Ailenizin aylık toplam geliri

☐ 750 TL'den az ☐ 751 – 1000 TL ☐ 1001 – 1500 TL ☐ 1501 – 2000 TL ☐ 2001 TL'den yukarı

BÖLÜM-2: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği	Tamamen Yetersizim	Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim
Öğrenme-öğretme sürecini süreyi verimli kullanarak planlayabilirim.					
Öğrencilerin anlatılacak konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgi, beceri ve hazırbulunuşlukları öğretim sürecine dahil edebilirim.					
Öğretimin niteliğine ve seviyesine, konunun özelliğine, öğretim dalına ve amacına uygun şekilde öğrenme-öğretme sürecini planlayabilirim.					
Öğrenme ortamını öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerine (fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor) uygun şekilde düzenleyebilirim.					
Sosyal bilgiler öğrenme-öğretme sürecine uygun bir sınıf ortamı sağlayabilirim.					
Dersin amaçlarını ve kazanımlarını anlaşılır bir şekilde ifade edebilirim.					

	Tamamen Yetersizim	Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim
Farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere hitap edebilecek materyaller hazırlayıp etkin bir şekilde kullanabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecini eğitim-öğretim hedeflerine uygun şekilde planlayabilirim.					
Uygun durumlarda, sosyal bilgiler konularını desteklemek amacıyla diğer akademik disiplinlerden bilgi ve materyal kullanabilirim.					
Dersin amaç ve kazanımlarına uygun öğretim materyalleri hazırlayabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrenme öğretme yaklaşımlarını, araç-gereçleri, kaynakları, öğrenci etkinliklerini, gezi, gözlem gibi yöntemleri kullanabilirim.					
Sosyal bilgiler dersinde anlatılanları somutlaştıracak gerçek eşya, model vb. nesneleri öğrenme-öğretme sürecinde kazanımlara uygun bir şekilde kullanabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecini öğretim kurumlarının özel amaçlarına uygun şekilde planlayabilirim.					
Dersin amaç ve kazanımlarına uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenleyebilirim.					
Konu ve öğrenci özelliklerine uygun araç-gereç ve materyalleri verimli bir şekilde kullanabilirim.					
Öğrencilerin seviyelerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilirim.					
Gerekli gördüğüm durumlarda alternatif materyal ve stratejiler geliştirebilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı verimli bir şekilde kullanabilirim.					
Öğrencileri dikkat ve sabırla dinleyip sorularına uygun cevaplar verebilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecini demokrasinin temel ilkelerini kazandırmaya uygun şekilde sürdürebilirim.					
Farklı düşünceleri içinde barındıran konuları ele alarak öğrencilerin farklı görüş ve değerlere açık olmasını ve saygı göstermesini sağlayabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle etkileşimde bulunarak dikkat çekme, güdüleme, dönüt alma, düzeltme ve pekiştirme aşamalarını takip edebilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde insan-çevre etkileşimine yönelik algı oluşturabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde şiir, şarkı, fıkra vb. ürünlere yer verebilirim.					
Bulduğum çevrenin şartlarına göre öğretim sürecinde esnekliği sağlayabilirim.					
Karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimi için öğrencilere yardımcı olabilirim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde ekonomik faaliyetlerin toplum üzerine etkisine vurgu yapabilirim.					
Öğrenciye öğrenilenlerin hayatta ne işe yarayacağı ve nasıl kullanılacağına ilişkin öneriler sunabilirim.					
Örnek olaylardan yola çıkarak öğrencilerin kendilerinin ve toplumun değerlerini ve inançlarını incelemelerine destek olabilirim.					
Ölçme aracının ölçme aracıda bulunması gereken temel özelliklere uygun olmasını sağlayabilirim.					
Ölçme araçlarını öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun şekilde hazırlayabilirim.					
Bir ölçme aracının geçerli ve güvenilir olup olmadığını saptayabilirim.					
Geleneksel ve alternatif ölçme araçlarını bir arada kullanabilirim.					
Ölçme aracının uygulanması için uygun ortam hazırlayabilirim.					
Ölçme sonuçlarına göre öğrencinin bir üst kademede başarılı olup olmayacağını yordayabilirim.					
Ölçme aracıda yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerini belirleyebilirim.					
Öğrenme öğretme sürecine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlayabilirim.					
Ders kazanımlarına uygun ölçme araçları seçebilirim.					
Alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanarak velilerin de ölçme değerlendirme sürecine katılmasını sağlayabilirim.					
Konunun içeriğine ve öğrencinin düzeyine göre bilişsel gelişim basamaklarına uygun seviyelerde soru hazırlayabilirim.					
Ölçme araçlarının yapılarına uygun bir şekilde değerlendirme yapabilirim.					
Alternatif değerlendirme araçlarıyla öğrencinin değerlendirme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayabilirim.					

	Tamamen Yetersizim	Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim
Ölçme aracına uygun yönerge, cevap kağıdı ve puanlama anahtarı hazırlayabilirim.					
Değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini yeniden düzenleyebilirim.					
Üst düzey düşünme becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesi için ölçme aracı hazırlayabilirim.					
Okulda uyulması gereken kuralların uygulanmasını desteklemek amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Okul, aile ve toplumla işbirliği yaparak sınav kaygısı, motivasyon, etkili çalışma meslek seçme ve yönlendirme gibi konularda bir rehber olabilirim.					
Öğrencilerin milli bayramlara katılmasını sağlamak için okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Öğrencilerin kaygı, beklenti ve gereksinimleri konusunda okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Öğrencilerin okul, aile ve çevrelerinde iyi birer vatandaş olmalarını sağlayabilmek amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Çevredeki aile ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenleyebilirim.					
Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Milli bayram ve törenlerin kutlama ve organizasyonunda görev alabilirim.					
Öğrenci velilerinin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapabilirim.					
Öğrencilerin boş zamanlarını etkili değerlendirebilmelerini sağlamak amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Milli değerlerin muhafazası için toplumsal liderlik yapabilirim.					
Okul aile birliğinin çalışmalarına ve toplumsal faaliyetlere etkin bir şekilde katılarak toplumsal işbirliği konusunda örnek olabilirim.					
Öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alışverişi yaparak ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında faydalanabilirim.					
Okulda bir öğrenme kültürü oluşturmak için okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Öğrencinin öğrenmesinin önündeki engelleri ortadan kaldırabilmek için okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.					
Okul, aile ve toplumla etkin bir şekilde iş birliği yapabilirim.					
Boş zamanlarımı mesleki gelişimim açısından faydalı olacak bir şekilde değerlendirebilirim.					
Mesleğimde uzmanlaşmak için lisansüstü eğitim alabilirim.					
Mesleki yeteneklerimi geliştirme gayretimle ve mesleki davranışlarımla çevreme örnek olabilirim.					
Sosyal Bilgilerin herhangi bir alt alanında araştırma yapıp, yeni bilgiler ortaya çıkarabilirim.					
Mesleki yeterliklerimi geliştirme amacına yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerine katılabilirim.					
Mesleki gelişimimi sağlama konusunda meslektaşlarımla bilgi alış-verişinde bulunabilirim.					
Mesleki gelişimimi sağlama konusunda gerekli sorumluluğu alabilirim.					
Sosyal Bilgiler alanındaki bilgilerimi genişletebilmeme katkıda bulunacak temel kitapları edinip okuyabilirim.					
Grupla ya da bireysel olarak araştırma çalışmaları yapıp bunları yayın halinde sunabilirim.					
Sosyal Bilgiler alanında yapılan kongre, konferans ve uygulama çalışmalarına, çalıştaylara katılabilirim.					
Mesleki gelişimimle ilgili yenilikleri takip edebilirim.					
Öz değerlendirme yaparak mesleki yönden eksiklerimi tamamlayabilirim.					

EK 3: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK İNANCI GÖRÜŞ FORMU

BÖLÜM-3: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanıcı Görüş Formu

1) Sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin hangi yeterlik alanında veya alanlarında (“Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”, “Mesleki Gelişimi Sağlama”) kendinizi **yeterli** hissediyorsunuz? Niçin?

2) Sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin hangi yeterlik alanında veya alanlarında (“Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, “İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”, “Mesleki Gelişimi Sağlama”) kendinizi **yetersiz** hissediyorsunuz? Niçin?

3) Sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterliklerinizin geliştirilmesi ve eksikliklerinizin giderilmesi için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?