



**T.C.  
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA  
GÖRE ÖĞRETMENLİKTE ÖZYETERLİK VE MESLEKİ YETERLİK**

**BÜŞRA ZEYBEK  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU**

**KIRIKKALE-2024**





T.C.  
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA  
GÖRE ÖĞRETMENLİKTE ÖZYETERLİK VE MESLEKİ YETERLİK

BÜŞRA ZEYBEK  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN  
Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU

KIRIKKALE-2024

## KABUL ONAY

Büşra ZEYBEK tarafından hazırlanan “OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ÖĞRETMENLİKTE ÖZYETERLİK VE MESLEKİ YETERLİK” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

.../.../2024

Danışman: Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU

İmza.....

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Başkan: Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

İmza.....

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye: Doç. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ

İmza.....

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Burdur Mehmet Akif Ersoy  
Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 27/12/2024

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Doç. Dr. Ziya TOK

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

# ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Büşra ZEYBEK

..../..../2024

# ÖZET

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ÖĞRETMENLİKTE ÖZYETERLİK VE MESLEKİ YETERLİK

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU

Aralık 2024, 91 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlikte özyeterlik ve mesleki yeterliklerin belirlenmesidir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden biri olan Yakınsak Karma Desen kullanılmıştır; nicel bölümde tarama, nitel bölümde fenomenoloji (olgubilim) deseni ile veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve ayrı ayrı analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünün katılımcıları uygun örnekleme ile belirlenmiş 129 okul yöneticisi ve 305 öğretmen olmak üzere 434 kişi; nitel bölümünün katılımcıları ise maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 15 okul yöneticisi ve 15 öğretmen olmak üzere 30 kişidir. Araştırmanın “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” ile toplanan verileri aritmetik ortalama ve bağımsız gruplar t-testiyle analiz edilmiş, yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri tüm yeterlik alt boyutlarında kendilerini öğretmenlerden daha yeterli algılamaktadır ve mesleki özyeterlik ile sosyal özyeterlik boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturacak biçimde kendilerini öğretmenlerden daha yeterli değerlendirmektedir. Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin büyük ölçüde aynı öğretmen yeterliklerini daha önemli olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme ile öğrenciye yaklaşım konularında okul yöneticileri ve öğretmenler farklı yeterlikleri daha önemli olarak algılamaktadır; yöneticiler istenmeyen davranışlarla baş edebilmek ve öğrenciye rol model olmak yeterliklerini, öğretmenler ise bilgiyi aktarabilme kabiliyetine sahip olmak ve çocukları sevmek yeterliklerini ön plana çıkartmaktadır. Veriler Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde yer alan alt yeterlikler doğrultusunda değerlendirilmiş olup yönetici ve öğretmenlerin bazı yeterlikleri söz konusu belgeye göre yanlış kategorize ettikleri saptanmıştır. Bu nedenle yönetici ve öğretmenlerin öğretmen yeterliklerine ilişkin eksik bakış açılarının olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Mesleki Yeterlik, Özyeterlik, Okul Yöneticisi, Öğretmen

# ABSTRACT

## SELF-EFFICACY AND PROFESSIONAL COMPETENCIES IN TEACHING ACCORDING TO THE PERCEPTIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS

Kırıkkale University

Social Sciences Institute

Educational Administration and Supervision Department, Post Graduate Thesis

Supervisor: Assoc.Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU

December 2024, 91 pages

The aim of this study is to determine self-efficacy and professional competencies in teaching according to the perceptions of school administrators and teachers. The research employs one of the mixed research methods, the Convergent Parallel Design; in the quantitative part, a survey was used, and in the qualitative part, phenomenology design was employed, with data collected simultaneously and analyzed separately. The participants in the quantitative part of the study consist of 434 individuals, including 129 school administrators and 305 teachers selected through convenience sampling; the participants in the qualitative part consist of 30 individuals, including 15 school administrators and 15 teachers selected through maximum variation sampling. The data collected through the "Teacher Self-Efficacy Belief Scale" were analyzed using arithmetic mean and independent groups t-test, while the data collected through semi-structured interview forms were analyzed through content analysis. According to the research results, school administrators perceive themselves to be more competent than teachers in all sub-dimensions of competency and evaluate themselves as significantly more competent than teachers in the dimensions of professional self-efficacy and social self-efficacy. It was found that administrators and teachers largely perceive the same teacher competencies as more important. In the areas of managing the learning and teaching process and approach to students, school administrators and teachers perceive different competencies as more important; administrators highlight the competencies of dealing with undesirable behaviors and being a role model for students, while teachers emphasize the ability to convey knowledge and love for children. The data were evaluated according to the sub-competencies listed in the Ministry of National Education's General Competencies of the Teaching Profession document, and it was determined that some competencies were incorrectly categorized by administrators and teachers according to this document. Therefore, it was found that administrators and teachers have incomplete perspectives regarding teacher competencies. As a result of the research, suggestions were provided for improving teachers' professional competencies.

**Keywords:** Professional Competency, Self-efficacy, School Administrator, Teacher

## TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanma süreci boyunca titiz bir çalışma şekli ile her türlü desteği sağlayan ve her konuda yol gösteren değerli danıőmanım Sayın Doç. Dr. Neslin İHTİYAROğLU'na teőekkürlerimi sunarım.



# İÇİNDEKİLER

|   | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| ÖZET.....   | iii          |
| ABSTRACT .....  | iv           |
| TEŞEKKÜR .....  | v            |
| İÇİNDEKİLER.....  | vi           |
| TABLOLAR DİZİNİ .....   | viii         |
| ŞEKİLLER DİZİNİ.....  | ix           |
| KISALTMALAR DİZİNİ .....  | x            |
| 1. BÖLÜM.....   | 1            |
| GİRİŞ .....   | 1            |
| 1.1. Problem Durumu .....   | 1            |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                                     | 5            |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....                                     | 5            |
| 1.4. Varsayım ve Sınırlılıklar .....                              | 6            |
| 1.5. Tanımlar.....  | 6            |
| 2. BÖLÜM.....   | 7            |
| KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....   | 7            |
| 2.1. Yeterlik .....   | 7            |
| 2.1.1. Mesleki Yeterlik.....                                      | 7            |
| 2.1.1.1. Öğretmen ve Yeterlik Kavramı.....                        | 7            |
| 2.1.1.2. Okul Yöneticisi ve Yeterlik Kavramı .....                | 9            |
| 2.1.2. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri .....                     | 11           |
| 2.1.3. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....     | 15           |
| 2.1.4. 2017 Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları .....           | 17           |
| 2.1.4.1. Mesleki Bilgi .....                                      | 18           |
| 2.1.4.2. Mesleki Beceri.....                                      | 18           |
| 2.1.4.3. Tutum ve Değerler.....                                   | 19           |
| 2.1.5. Hizmet Öncesinde Öğretmen Yeterlikleri .....               | 20           |
| 2.1.6. 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretmen Yeterlikleri.....        | 21           |
| 2.1.7. Mesleki Yeterliğin Önemi.....                              | 22           |
| 2.1.8. Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Geliştirilmesi ..... | 24           |
| 2.2. Özyeterlik .....   | 28           |
| 2.2.1. Özyeterlik Kaynakları .....                                | 29           |

|   |    |
|---|----|
| 2.2.1.1. Uсталık Deneyimi - Doğrudan Deneyim.....           | 29 |
| 2.2.1.2. Dolaylı Deneyim .....                              | 30 |
| 2.2.1.3. Sözel İkna.....                                    | 30 |
| 2.2.1.4. Psikolojik Durum .....                             | 31 |
| 2.2.2. Öğretmen Özyeterliği.....                            | 31 |
| 2.2.2.1. Öğretmen Etkinliğinin Döngüsü .....                | 32 |
| 2.2.2.2. Öğretmen Özyeterliği İnancı Alt Boyutları.....     | 33 |
| 2.2.3. Özyeterliğin Önemi.....                              | 35 |
| 2.2.4. Öğretmen Özyeterliğini Geliştirmek.....              | 37 |
| 2.2.5. Özyeterlik İnancından Etkilenen Süreçler .....       | 38 |
| 2.3. İlgili Araştırmalar .....                              | 40 |
| 3. BÖLÜM.....   | 45 |
| YÖNTEM.....   | 45 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....                               | 45 |
| 3.2. Evren Örneklem.....                                    | 45 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları.....                             | 47 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....                             | 47 |
| 3.3.2. Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği .....              | 47 |
| 3.3.3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Görüşme Formu ..... | 48 |
| 3.4. Verilerin Toplanması.....                              | 49 |
| 3.5. Verilerin Analizi .....                                | 49 |
| 4. BÖLÜM BULGULAR .....                                     | 51 |
| 4.1. Nicel Bulgular.....                                    | 51 |
| 4.2. Nitel Bulgular .....                                   | 52 |
| 5. BÖLÜM TARTIŞMA.....                                      | 65 |
| 6. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER .....                            | 75 |
| KAYNAKÇA .....  | 78 |
| EKLER.....  | 87 |
| EK-1. Araştırma Uygulama İzni.....                          | 87 |
| Ek-2. Etik Kurul Kararı .....                               | 88 |
| Ek-3. Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği ve İzni .....       | 89 |
| Ek-4. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Görüşme Formu.....   | 90 |
| ÖZGEÇMİŞ .....  | 91 |

# TABLolar DİZİNİ

## Sayfa

|  |    |
|--|----|
| Tablo 1. Araştırmanın nicel kısmına katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin demografik özellikleri.....   | 46 |
| Tablo 2. Araştırmanın nitel kısmına katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin demografik özellikleri.....   | 47 |
| Tablo 3. Normallik testi sonuçları .....   | 49 |
| Tablo 4. Özyeterlik inancı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.....                   | 51 |
| Tablo 5. Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ..... | 52 |
| Tablo 6. Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre mesleki bilgiye yönelik yeterlikler ...              | 55 |
| Tablo 7. Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre mesleki beceriye yönelik yeterlikler .               | 58 |
| Tablo 8. Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre tutum ve değerlere yönelik yeterlikler .....         | 62 |

# ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

|  |    |
|--|----|
| Şekil 1. Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları (MEB, 2017) .....                | 16 |
| Şekil 2. Öğretmen etkinliğinin döngüsü. (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998) | 33 |



## KISALTMALAR DİZİNİ

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>MEB</b>                  | : Millî Eğitim Bakanlığı                      |
| <b>MEBBİS</b>               | : Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri   |
| <b>ÖBA</b>                  | : Öğretmen Bilişim Ağı                        |
| <b>ÖYGM</b>                 | : Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü         |
| <b>SPSS</b>                 | : Statistical Package for the Social Sciences |
| <b>N</b>                    | : Veri Sayısı                                 |
| <b>Vd.</b>                  | : Ve diğerleri                                |
| <b>SS</b>                   | : Standart Sapma                              |
| <b><math>\bar{X}</math></b> | : Aritmetik ortalama                          |

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırma kapsamında problem, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, araştırmanın önemi ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Öğretmenler, eğitim-öğretim süreçlerinin lokomotifi konumundadır. Bu süreçte herhangi bir değişim ya da gelişimin öğretmenlerin desteği olmadan gerçekleştirilmesi güç olacaktır. Bunun nedeni öğretmenlerin öğrencilere yönelik hedeflenen her kazanımda önemli bir etki gücünün olmasıdır. Bu etki gücüne pozitif özellik kazandırmak ancak öğretmenlerin mesleklerinde sahip olunması gereken bilgi, beceri ve özelliklere en üst düzeyde sahip olmalarıyla ve bir profesyonel gibi davranmalarıyla gerçekleşir. Öğretmenlerin mesleğinde profesyonellik kazanmaları da önemli mesleki yeterlikler geliştirmeleriyle mümkündür. Bu yeterlikler hizmet öncesi ve hizmet sırasında elde edilebilen türdendir ve öğretmenlerin mesleki özelliklerini bir adım öteye taşıyabilecek gücü de içinde barındırır.

Öğretmenlik mesleğinin en temel rolleri; öğrenmeyi sağlamak (Erden, 1992; Sünbül, 1996), evrensel ve yereldeki kültürün aktarılmasını ve bireylerin potansiyellerini gerçekleştirebilmesini desteklemektir (Güven, 2010). Bu rollerin uygulanabilmesi için öğretmenin öğretim sürecini etkili biçimde planlaması, plana göre öğrenme ve öğretme sürecini gerçekleştirmesi, sınıfı yönetebilmesi ve eğitim sürecini değerlendirebilmesi gerekmektedir (Erden, 1992). Birçok ayrı alanda yetkinliği gerektiren öğretmenlik, herkesin altından kalkabileceği bir iş olmaktan ziyade özel bilgi, beceri ve uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olarak karakterize edilmektedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997; Karataş, 2020). Öğretmenler, kendi öğrenmelerini oluşturan, okul içinde ve dışında öğretmeye ve öğrenmeye devam eden, yönetim ve danışma görevlerini yapan, öğrenmeyi kolaylaştıran bireylerdir (European Parliament, 2008). Öğretmenlik mesleğine yönelik bu tanımlardan yola çıkarak öğretmenlerin eğitim sürecinin başından sonuna uygulayıcı konumda ve eğitim sisteminin kilit noktasında olduğu görülmektedir (Oktay, 1991; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], 2017). Bu sebeple profesyonel bir meslek

olarak tanımlanan öğretmenliğin ilke, standart ve uygulamaları olmalıdır (Karataş, 2020). Bununla beraber öğretmenlerin eğitim süresinde bireylere rol model oldukları ayrıca kendi davranış ve tutumlarının öğrencilerin kişilik gelişimlerini etkilediği düşünüldüğünde nitelikli öğretmen ihtiyacı ve öğretmen yeterliği ön plana çıkmaktadır (Karataş, 2020; Gökharman, 2024). Ancak öğretmenlik mesleğinin standartlarını oluşturmada mesleğin doğası gereği zorluklarla karşılaşmaktadır (Şişman, 2009). Örneğin nitelikli ve kaliteli bir öğretmen düşüncesinde sabit bir tanım ya da ölçüt yoktur çünkü eğitim öncelikle ahlak ve kültürü aktarma eylemidir bu sebeple her toplum kendi kültürüne, eğitim politikasına, norm ve değerlerine uygun olacak şekilde farklı bir öğretmen imajı çizebilir (Bursalıoğlu, 1994; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Şişman, 2009). Bundan dolayı son yıllarda gerçekleştirilen öğretmenlik mesleğinin standartlarını belirleyecek çalışmalarda öğretmenlerden beklenen özellikler sıralanırken spesifik tanımlar yerine daha esnek ifadeler kullanıldığı görülmektedir (Sünbül, 1996; Türk Eğitim Derneği [TEDMEM], 2009). Türkiye’de de öğretmenlik mesleğinin yeterlilikleri konusunda özgün bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmış olup hizmet öncesi alınan öğretmenlik lisans derslerinde de bu çerçeve kullanılmaktadır.

Yükseköğretim Kurulu (2018) tarafından güncellenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı'nda, iyi ahlaklı, örnek davranışlar sergileyen, mesleki değer ve idealleri özümsemiş, pedagojik alan bilgisi yüksek nitelikli öğretmen adayları yetiştirilmesine önem verildiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda, lisans programlarında verilen dersler Meslek Bilgisi, Alan Eğitimi ve Genel Kültür olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır. Programa göre, öğretmenlik mesleği ile ilgili üç temel bilgi ve yeterlik alanından söz edilebilir. Bunlar; alan eğitimi derslerinin kazanımı olan alan bilgisi ile meslek bilgisi derslerinin kazanımlarından olan pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisidir. Alan bilgisi, öğretmenin öğreteceği konularla ilgili bilgisini ifade etmektedir; öğretmen, anlatacağı konunun temel kavramlarını bilmeli ve bunları konunun içeriğine uygun olarak düzenleyebilmelidir. Pedagoji bilgisi, öğretmenin eğitim ve öğretim süreçlerinde kullanılan öğretim ilke ve yöntemlerini bilmesini içerir. Pedagojik alan bilgisi ise, alan bilgisi ve pedagojik bilgi arasındaki köprüdür, yani konunun nasıl öğretileceğine ilişkin bilgi türünü kapsar; öğretmenin dersi başkalarının daha iyi anlayabileceği şekilde sunma ve kurgulama becerisini ifade eder. Pedagojik bilgi öğretmenlik mesleğinde oldukça önemli işleve sahiptir çünkü öğretmenin bir konuyu çok iyi bilmesi öğretimin ön koşulu olmakla birlikte bildiğini nasıl öğreteceği

konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmayan bir öğretmenin başarılı olması mümkün değildir (Çakır, 2015). Lisans programlarında yer alan genel kültür dersleri sayesinde de öğretmenin Dünyada yaşanan, birey ve toplumu ilgilendiren sorunları fark etmesi ve çözüm üretebilmesi öngörülmektedir (Karataş, 2020). Hizmet öncesi dönemde verilen okul deneyimi ya da staj olarak da adlandırılan öğretmenlik uygulaması dersiyle de öğretmen adaylarına doğrudan sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırılması amaçlanmaktadır.

Verilen bu dersler sayesinde lisans programından mezun olan öğretmenlerin alanı hakkında derinlemesine bilgiye sahip, ders kazanımlarını öğrenciye aktarabilen, içinde yaşadığı toplum hakkında bilgi ve farkındalığa sahip bireyler olmaları (Özer ve Gelen, 2008), böylece Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen yeterliklere ulaşmaları beklenmektedir. Çünkü genel olarak bakıldığında öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerini verimli biçimde yürütebilmeleri için bazı bilgi ve becerilere sahip olmalarının yanında bazı yeterlikleri de kazanmış olmaları gerekmektedir (Karataş, 2020). Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen ve tüm öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler, 2017’de mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanı, on bir alt yeterlik ve altmış beş performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2017). Bu çerçeveden bakıldığında söz konusu yeterlik alanları ile lisans programlarında gösterilen dersler arasında da paralellik bulunmaktadır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017) açıkça ifade etmiş olmasına karşın günümüzde yaşanan gelişim ve değişimlerin yanında etkin öğrenme, hayat boyu öğrenme gibi eğitimdeki yeni yaklaşımlar öğretmenin görev ve sorumluluklarını değiştirdiğinden öğretmenlerin sahip olması beklenen bilgi, beceri ve yeterlikler de sürekli değişim göstermektedir (Tileği, 2014). Bu sebeple öğretmenin mesleğini başarıyla yürütmesi ve öğrenci ve topluma faydalı olabilmesi, mesleğin gerekliliği olan yeterliklere sahip olmasına ve yeterliklerini güncellemesine bağlıdır (Ertuğrul, 2005; Karataş, 2020). Öğretmenlerin toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirme noktasında aktif rol üstlendikleri göz önünde bulundurulduğunda her öğretmenin gerekli yeterliklere sahip ve nitelikli olması son derece önemlidir. Çünkü öğretmenlerin niteliği yetiştirecekleri bireylerin de niteliklerini etkilemekte (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016), toplumu bilgilendiren ve topluma yön veren bir misyon üstlenmeleri gerekmektedir (Karataş, 2020). Ayrıca gerekli niteliklere sahip olmayan veya sahip olduğu yeterlikler konusunda şüphe duyan öğretmenler zor durumlar

karşısında yeterli çabayı göstermeyebilir ya da çabalamaktan tamamen vazgeçebilir (Kalkan, 2020). Güdülenme, sınıf yönetimi becerileri, öğretim yöntemleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencileri başarıya ulaştırmak için gösterilen çaba gibi konularda gerekli yeterliklere sahip olan öğretmenler; doğrudan öğretim kalitesini artırırken kişisel olarak da mesleklerini daha yüksek doyumla ve sağlıklı bir şekilde sürdürmektedir (Kurt, 2012). Bunun da ötesinde öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler ölçüsünde eğitimde başarı sağlanabilecektir (Tileği, 2014). Çünkü hiçbir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini geçemez (TEDMEM, 2014).

Öğretmen yeterliği ve niteliği eğitim niteliğinin belirleyicisi konumunda olduğundan öğretmenlerin yeterlik algılarını ölçen çalışmalar oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının incelendiği çalışmalar (Bağ ve Çeviker Ay, 2017; Demirtaş vd., 2011; Kurt, 2012; Tileği, 2014) olduğu gibi öğretmen yeterliğinin değişken olarak ele alındığı araştırmalar da bulunmaktadır (Baş, ve Beyhan, 2016; Kalkan, 2020; Özcan ve Karaoğlu, 2021). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yeterli görmediği alanlar özel alan öğretim programları bilgisi, uygulama yapma, yapılan değişiklikleri izleme ve uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler geliştirme (Tileği, 2014); alandaki bilimsel çalışmalara katılım (Karacaoğlu, 2008); eğitim programını değerlendirme, mesleki gelişimi sağlama (Bağ ve Çeviker Ay, 2017) ve mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama (Yeşilyurt, 2011) olarak saptanmıştır.

Öğretmenlerin gerekli yeterliklere sahip olup olmadığının ortaya konulmasında denetim süreci önemli bir rol oynar. Öğretmen algılarına göre mesleki denetim ve rehberlik çalışmalarının amacına uygun ve yeterli olmadığı görüşü hâkimdir (Korkmaz ve Özdoğan, 2005; Gündüz, 2010; Kavaklı, 2023). Okul yöneticilerince gerçekleştirilmesi gereken ve öğretmenlere rehberlik yapmanın yanında eğitim süreçlerini geliştirme amaçlarını da taşıyan denetim, formaliteden uygulanmakta; ders denetimi amacına ulaşamadığı gibi öğretmenlere evrak yükü haline gelmektedir (Kavaklı, 2023). Denetim rehberlik amacı da taşıdığından (Gündüz, 2010) denetlenmeyen, rehberlik edilmeyen öğretmenlerin gerekli yeterliliklere sahip olup olmadığı göz ardı edilmekte ve bu yeterliklere yönelik bir gelişim süreci takip edilmemektedir.

Öğretmen yeterliklerinin eksiksiz bir şekilde kazanılamadığına ve bu yeterliklerin denetlenmesine yönelik bir sistemin bulunmadığına dair veriler hem öğretmenlerin

hem de okul yöneticilerinin bu yeterlikler hakkındaki algılarını önemli kılmaktadır. Zira okul yöneticilerinin öğretmen yeterliklerine dair algıları, öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarını şekillendirebilir. Ayrıca, her iki grubun yeterliklere yönelik algılarındaki zayıflık, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak algılanmasını olumsuz etkileyebilir ve bu yeterliklere sahip olma noktasındaki motivasyonu olumsuz etkileyebilir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine yönelik algıları ile onların özyeterlik algıları incelenmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

- 1) Okul yöneticilerinin algılarına göre öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri nelerdir?
- 3) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine yönelik algıları farklılaşmakta mıdır?
- 4) Okul yöneticileri ile öğretmenlerin özyeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Eğitim süreçlerinin en etkili aktörlerinden olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşmasını sağlarken onlara rol model olur, toplumsal değerlerin ve kültürün de aktarılmasında görev alırlar. Öğretmenlerin tüm bu görevleri sağlıklı yürütebilmeleri adına yeterlik sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmen yeterliklerinin tam anlamıyla kazanılmadığı ve bu yeterliklerin denetlenmesine yönelik bir sistemin mevcut olmadığına dair elde edilen veriler hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin bu yeterliklere dair algılarını kritik hale getirmektedir.

Öğretmenlerin yeterliklere sahip olma noktasında gerçekleştirilecek herhangi bir değerlendirme sistemi öz değerlendirme kadar etkili olamayacaktır. Öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin farkındalıklarının yüksek olması ve kendilerini objektif biçimde değerlendirebilmeleri ve yeterliklere sahip olma düzeylerinin farkında olmaları; öğretmenlik uygulamalarında yaşadıkları sorun ve eksikliklerini sorgulayarak söz

konusu eksiklikleri tamamlamak adına çaba göstermelerini sağlayacaktır. Bununla beraber okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin bir getirisi olarak öğretmenlerin yeterlikleri kazanmaları noktasında onlara rehberlik etmeleri ve onları motive etmeleri beklenmektedir. Yöneticilerin öğretmen yeterliklerine yönelik algıları etkili öğretimsel liderlik sergileyebilme becerilerini, öğretmenlere karşı sergiledikleri tutum ve davranışlarını etkileyebilir. Ayrıca, her iki gruptaki yeterlik algısındaki zayıflık, öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak algılanmasını olumsuz yönde etkileyebilir ve yeterlik kazanma motivasyonunu da azaltabilir. Bu bağlamda öğretmen yeterlikleri eğitim niteliğinin de belirleyicisi konumunda olduğundan öğretmen ve yöneticilerin mesleki yeterlik ve özyeterlik algılarını ölçen bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayım ve Sınırlılıklar**

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin öğretmen yeterliklerine ilişkin belirli bir farkındalık düzeyine ve öz yeterlik algısına sahip oldukları ayrıca konu hakkında verdikleri cevaplarında samimi davranarak gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Çankırı ilinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik mesleği yeterliklerine ve öğretmenlik özyeterliğine ilişkin vermiş oldukları sözlü ve yazılı cevaplarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

#### **1.5. Tanımlar**

**Yeterlik:** Bir görevi yerine getirecek kişide bulunması gereken tüm bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2017).

**Özyeterlik:** Kişinin bir görevi yerine getirebilmesi adına göstereceği performansa ve kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 1997).

**Yönetici ve Öğretmen:** Çankırı ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda okul yöneticisi veya öğretmen olarak görev yapan kişilerdir.

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Yeterlik

Yeterlik kavramı, bir görevi yerine getirmek için bireyin özel donanım, bilgi, beceri ve kapasiteye sahip olması ya da bireyin söz konusu görevi yerine getirmesinin önünde bir engel bulunmaması durumu olarak açıklanabilir (Şahin, 2004; Konuk, 2011; Aygüneş, 2023). Bursalıoğlu'na (1976) göre ise yeterli olarak nitelendirilen insan, belirlenen rolün görevlerini yerine getirebilen bireydir. Türk Dil Kurumu (2024) kavramı açıklarken görevi yerine getirme gücüne sahip, ehliyetli ve liyakat sahibi ifadelerine de yer vermektedir. Yeterlik kavramı, bireylerin mesleki ve özel yaşamlarındaki görev ve sorumluluklarını gerçekleştirebilme ihtimallerinin bir göstergesi olarak kullanılabilir (Gökharman, 2024).

##### 2.1.1. Mesleki Yeterlik

Günümüz dünyasında yeterlik, bireyin sahip olduğu niteliklerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilmesine olanak tanıyan, iş dünyasında ve eğitimde geçerliliği olan geniş bir kavram olarak ele alınmaktadır (TYÇ, 2024). Profesyonel meslek olarak ifade edilen her iş belirli sorumluluklardan oluşmakta olup bu sorumluluklar çerçevesinde her mesleğin yeterlikleri belirlenmektedir. Meslek sahibi insanın neyi, nasıl, ne kadar yapacağı sorularının cevapları mesleki yeterliklerin kapsamını çizer (Çalışkan, 2022). Bireylerin yeterliklerinin artırılması ve bu yeterliklere ilişkin farkındalık kazanmaları yoluyla hem özel hem de mesleki hayatlarında daha etkin ve verimli olmaları sağlanabilir böylece bireyler toplumsal düzeyde daha faydalı olabilir.

##### 2.1.1.1. Öğretmen ve Yeterlik Kavramı

İnsan, yapısı itibarıyla yeni bilgiler edinmeye ve kendini geliştirmeye ihtiyaç duyduğundan bu ihtiyacı karşılayacak olan öğretmenlik olgusu, tarihin eski çağlarından beri toplum yaşamımızda var olmuştur (Oktay, 1991; Karataş, 2020). Öğretmenler eğitim öğretim süreçlerindeki görevleri ile bunlara bağlı yönetim görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirmekle

yükümlüdür (Başaran, 1996). Bununla beraber günümüz bakış açısıyla öğretmenler, eğitim sektörü ile ilişkili olan sosyolojik, kültürel, teknolojik ve bilimsel gelişmelere hâkim, alanının uzmanı olan ve bu doğrultuda performans gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Erden, 2009).

Öğretmen, ders içeriği bağlamında öğrenme ortamlarını düzenler, tüm öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının olduğu bilinci içerisinde hareket ederek farklı yöntemler kullanırken esnek yaklaşımlar da sergiler, değerlendirme süreçlerini etkili yönetir (İskender, 2019), önüne çıkan engellerin üstesinden gelerek başarılı olur, toplumsal sorunlar karşısında çözümler üretmeye çalışır (Oktay, 1991), içerisinde bulunduğu toplumu felsefik, sosyolojik, psikolojik açıdan etkiler ve geliştirir (Güven, 2010; Sönmez, 2014). Toplum etkilime görevlerinden dolayı öğretmenler, eğitim öğretim sürecini gerçekleştirilen teknik bir eleman olarak değil; öğrencilere ve dolayısıyla topluma rol model olan nitelikli ve üstün yeterliklere sahip bireyler olarak görülmektedir (Dağlıoğlu, 2010; Yılmaz Bolat ve Ateşoğlu, 2022).

Profesyonel bir meslek olarak kabul gören öğretmenlik rolüne sahip kişilerin de bir dizi özelliğe sahip olmaları beklenmektedir (Sünbül, 1996; Cemaloğlu, 2005; Şişman, 2015; MEB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığında “öğretmen yeterlikleri” olarak ele alınan bu özellikler uluslararası uygulamalarda “qualification-vasıf”, “competency-yeterlik” ve “standard-standart” olarak ifade edilmektedir (Tileği, 2014).

Eğitim bağlamında yeterlik kavramı, bireyin davranış şeklini belirleyen bilişsel bir yapı ile karmaşık olaylar karşısında sergilediği davranış ve beceriyi ifade etmektedir (Çalışkan, 2022). Öğretmenlerin öğretimsel rollerine uygun davranışlar sergilemeleri yolunda belirli bilgi ve becerileri kazanmaları gerekmektedir (Akkoyunlu, Erdem, Oskay, Soran, ve Yılmaz, 2010). Öğretmen; bilgi, beceri ve tutumları ile eğitime kalite katarken diğer yandan uyguladığı yöntem ve stratejiler sayesinde öğretim programlarında belirlenen öğrenme çıktılarının öğrenciler tarafından erişilmesi hususunda önemli görevler alır (Dağlıoğlu, 2010). Bununla beraber öğretmenin mesleğini başarılı bir biçimde sürdürebilmesi, öğrencilere ve dolayısıyla da topluma faydalı olabilmesi için mesleğinin beraberinde getirdiği özellikleri taşıyabilmesi gerekmektedir (Ertuğrul 2005).

Eğitimin kalite ve verimliliğinin doğrudan belirleyicisi olarak görülen öğretmen yeterliğine gerekli önem verilmediği takdirde eğitim hedeflerine ulaşmak mümkün

olamayacaktır (Karacaoğlu, 2008; MEB, 2017). Çünkü eğitim için en elverişli ortamın sağlandığı, en doğru öğretim programının hazırlandığı senaryoda bile eğitim sürecini yönetecek ve bu koşulları doğru biçimde kullanacak olan öğretmen olmadığında başarısızlıkla karşı karşıya kalınacaktır (Erişen, 2004; Tileği, 2014). Ayrıca öğretmenlerin profesyonel meslek hayatlarındaki performanslarının belirleyicisi olan yeterlikler ile öğrencilerin performansı arasında doğrudan bir ilişki mevcut olup (Çalışkan, 2022) öğretmen yeterliklerinin öğrencilerin kişilik özelliklerini de etkileyebileceği ifade edilmektedir (European Parliament, 2008).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği yeterlikler ve söz konusu yeterliklere sahip olma durumları noktasında farkındalıklarının yüksek olması önem taşımaktadır. Öğretmenler, görev öncesinde ve görevleri boyunca yeterlikler noktasında kendilerini objektif biçimde değerlendirebilirlerse eksikliklerini açıkça görebilecek ve bu açıkları kapatmak adına çaba göstereceklerdir. Yeterliliklerinin farkında olup eksikliklerini tamamlayan bir öğretmen adayı, sınıfa girdiğinde eğitim süreçlerini yönetme becerisi ve özgüveniyle etkili bir şekilde ders işleyerek öğrencilerini üst seviyeye taşımada belirleyici bir rol oynayacaktır (Çalışkan, 2022). Bu nedenle öğretmen adaylarının görev öncesi mesleğin yapılabirliği noktasında kişisel özelliklerini, yeteneklerini ve yeterliklerini tanıyıp değerlendirmeleri gerekir. Çünkü kişinin meslekte başarılı olması, öğrenci ve topluma faydalı olması ancak mesleğin gerektirdiği yeterlikleri bulundurması ile mümkün kılınacaktır (Ertuğrul, 2005).

#### **2.1.1.2. Okul Yöneticisi ve Yeterlik Kavramı**

Okullarda gerçekleştirilen eğitim süreçleri ile okulların etkililiğinin sağlanması ve okul amaçlarına ulaşılması okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Bu sorumlulukları yerine getirebilmek adına okul yöneticilerinin birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Vizyon sahibi olma, öğrenci öğretmen ve personelin çalışma ortamında farklılık yaratabilme, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, değerlendirme yapabilme, motive edebilme, kaynakları etkin kullanma, planlama, iş birliği sağlayarak iletişim kurma, denetleme, rehberlik etme (Dönmez, 2002; Erdem, 2019; Taymaz, 2019) şeklinde ifade edilen bu özellikler ile okul örgütlerinin önceden belirlenmiş amaçları doğrultusunda yönetim görevlerini gerçekleştirme işi okul yöneticilerindedir (Bursalıoğlu, 1976; Başaran, 1996).

Hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerin bilgi, beceri ve davranışları öğrenci, veli ve diğer eğitim paydaşları başta olmak üzere tüm toplumu etkiler (Yılmaz Bolat ve Ataşoğlu, 2022). Bu bağlamda öğretmenlerin yeterliklere sahip olması önemli görülüyorsa asıl işi öğretmenlik olan okul yöneticilerinin de söz konusu yeterliklere sahip olmalarının yanında etkili bir eğitim için bu yeterliklerin farkında olmaları gerekmektedir. Cemaloğlu (2005) da mesleki bilgi ve becerisi yüksek olan, öğretmen ve yönetici yeterliklerini içselleştirmiş yöneticilerin mesleklerinde yüksek performans göstereceğini ifade etmektedir.

Yöneticiler liderlikleri ile öğretmenlerin psikolojik güçlenmelerine de katkı sunmakta olup (Davis ve Wilson, 2000) yöneticilerinin sahip olduğu becerilerine ve liderlik tarzına güven duyan öğretmenler, öğretim faaliyetlerine odaklanarak etkili olabilmektedir (Çoban, Özdemir ve Bellibaş, 2020). Şahin ve Bağrıyanık (2017) da öğretimsel liderlik sergileyen okul yöneticilerinin; okulda varlık göstererek örgüt amaçlarını gerçekleştirme noktasında geribildirimlerde bulunduğunu, örgüt amaçları kapsamında öğretmenleri etkileyebildiğini, sorunlara etkili çözüm ürettiğini, eğitim paydaşları ile etkili iletişim içerisinde olduğunu ifade etmiştir.

Okul yöneticileri eğitim alanında gerçekleşen değişim ve gelişimlerin okul ortamında uygulanmasından sorumludurlar. İçerisinde bulunduğumuz bilgi dünyasında her alanda olduğu gibi eğitimde de değişimlerin olması kaçınılmazdır ve yeni nesil eğitim liderlerinin; bilimsel teorilerdeki gelişmelere hâkim, hayatta bir tavır sahibi, yaşadığı toplumu çözümlayebilen, eğitim paydaşlarının beklentilerini önemseyen, değişime uygun adapte olabilen kişiler olmaları gerekmekte olup bu değişime öncülük etmelidirler (Turan ve Şişman, 2000). Örneğin daha iyi bir eğitim için Millî Eğitim Bakanlığınca eğitim programları ve müfredatlar çağa uygun bir hale getirilmeye çalışılmaktadır. Resmi yazışmalar yoluyla değişen müfredatın okul ortamındaki ilk muhatabı olan okul yöneticileri (Balcı, 2014; Gülbahar, 2014) öğretimsel liderlik rollerinin de etkisiyle söz konusu değişimleri öğretmenlere aktarmalı ve onlara rehberlik etmelidir (Turan ve Şişman, 2000; Çalışkan, 2022).

Yöneticilerin eğitim süreçlerine ve öğretmen yeterliklerine ilişkin inanç ve tutumları öğretmen yeterliklerini etkilediğinden yöneticilerin öğretmenleri yeterlikler noktasında desteklemeleri, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri onlara aktarmaları gerekmektedir (Abraham, 2021). Benzer şekilde teknolojik alanda da sürekli gelişmeler yaşanmakta ve bu gelişmeler ışığında eğitim süreçlerinde de

güncellemeler gerçekleşmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilincinde olması, onları denetleyerek, motive ederek yeterliklerini artırmalarında öncü bir rol oynamaları gerekmektedir.

### 2.1.2. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği yalnızca öğretme işini içeren bir meslek değildir ve öğretmenin birçok rolü bulunmaktadır. Bu kapsamda öğretmen yeterlikleri üzerine çalışılırken “öğretmen yeterliği” ile “öğretme yeterliği” kavramları arasındaki farkı irdelemek gerekir. Öğretme yeterliği, öğretmenin yalnızca eğitim süreçlerindeki sınıf içi öğretim uygulamalarında kullanılırken; öğretmen yeterliği kavramı, öğretmenin tüm görev ve sorumluluklarında kullanılan çok daha kapsamlı bir kavramdır (Avrupa Komisyonu, 2013).

Öğrencilerin öğrenimlerine ilişkin beklentiler arttıkça öğretmen rolüne verilen önem artmakta bu da öğretmenlere yönelik beklentilerin artmasına sebep olmaktadır (Marcelo García, 2005). Bu nedenle öğretmenden, ders kitaplarında yer alan bilgileri öğrencilere sunmaktan daha fazlasını yapmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin neleri bilmesi, neler yapabileceği gerektiğine ilişkin beklenti sürekli değiştiğinden ve öğretmenlik mesleğinin doğasından kaynaklı olarak öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve beklentilerin sınırlandırılması işlemi karmaşık bir süreçtir (TEDMEM, 2009). Öğretmenin iş tanımını yapan ve görev çerçevesini belirleyen öğretmen yeterliklerini belirleme işi Dünyada ve toplumda yaşanan gelişmeleri, değişim ve dönüşümleri anlamak ve çözümlenmekle mümkündür (TEDMEM, 2009).

Tüm öğretmenlerde bulunması gereken temel özellikler olmakla beraber bu özellik ve yeterlikler eğitim politikaları, eğitim amaçları, okul çevresi, veli beklentisi bağlamında değişiklikler gösterebilir. Yine de araştırmacılar tarafından nitelikli, iyi, etkili öğretmen özellikleri sıralanmaktadır. Çelikten ve arkadaşları (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında iyi bir öğretmende bulunması beklenen yeterlikler iki gruba ayrılır;

- Kişisel Özellikler

Açık görüşlü olmak ve öğrenciler arası ayrım yapmamak, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almak, eğitimde karşılaştığı sorunları bilimsel yöntemler kullanarak araştırmak, bireysel farklılıkları dikkate almak, yeniliklere açık olmak ve

kendini sürekli yenilemek, toplumda yaşanan değişimleri analiz ederek yorumlamak, teknolojide yaşanan gelişmeleri eğitim amaçlı takip etmek, araştıran sorgulayan bir yapıda olmak, yüksek başarı beklentili olmak.

- Mesleki Özellikler

Alan bilgisine hâkim, öğretmenlik meslek bilgisine ve genel kültür bilgisine sahip olmak.

Balcı (2014) ise etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır; öğrencilerin temel becerileri kazanmasını sağlamak, öğrencileri akademik anlamda motive etmek, öğrenme ortamlarında pozitif bir iklim oluşturmak, etkili sınıf yönetimi yapmak, öğrencilerin aktif olabildiği öğrenme ortamları oluşturmak, öğrencilerin kendilerini ve yeteneklerini tanınmasında rehberlik etmek, öğrencilere rol model olmak, meslektaşları ile güvenilir destekleyici iş birliğinde ve iletişim halinde olmak, mesleki yeterlikler bağlamında sürekli gelişme çabası içerisinde olmak, veliler ile olumlu sağlıklı iletişim ve iş birliği içerisinde olmak.

Marcelo García (2005) da çalışmasında bilimsel araştırma bulguları ile kuramsal gelişmeler kapsamında öğretmen yeterlikleri tanımlanırken üç temel boyuttan oluşan bir çerçeve kullanılabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen yeterlikleri için oluşturulan kavramsal çerçeve modelinde ifade edilen yeterlik boyutları; mesleki boyut kapsamındaki yeterlikler, sınıf içi uygulamalar kapsamındaki yeterlikler ve çalışma ortamı olan okul kapsamındaki yeterliklerdir (Marcelo García, 2005).

- Mesleki Boyut Kapsamındaki Yeterlikler

- Görevleri gerçekleştirmede etik ilkelere uygun davranmak ve sorumluluk sahibi olmak.
- Bireysel ve kolektif olarak mesleki gelişim için harekete geçmek.
- Meslek kapsamında bilgi ve kültürün yorumlaması yapmak.

Sınıf ortamını herhangi bir konuda farklı bakış açılarının sunulabildiği demokratik bir öğrenme ortamı haline getirmek, öğrencilere psikolojik ve öğretimsel destek sağlamak, tüm öğrencilerin başarabileceğine inanmak, mesleğe ilişkin gizlilik gerektiren konularda hassas davranmak, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamak, meslek kapsamındaki yasal düzenlemelerin uygulanmasına ilişkin duyarlı davranmak, konular kapsamında etik olmak ve sorumlu davranmak öğretmenlerden beklenen

özelliklerdir. Tüm mesleklere ait yeterliklerde etik ve sorumluluk kavramları kullanılsa da öğretmenlik mesleğinin doğası gereği bu iki kavram çok önemlidir.

Öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerilerini değerlendirerek sürekli gelişim içerisinde olması gerekmektedir (Temizkan, 2008). Sürekli gelişim için öğretmenin öz değerlendirme yapması, öğretim süreçlerinin gelişimi adına eğitim paydaşlarıyla iş birliği içerisinde olması, eğitim uygulamalarının uygunluğu noktasında meslektaşları ile fikir alışverişi içerisinde olması, başarılı ve başarısız deneyimlerini onlarla paylaşması gerekmektedir.

Öğretmenin anlamlı bir öğrenme öğretme süreci yürütmesi adına öğretim programını toplumsal ortam içerisinde konumlandırması gerekmektedir (Karataş, 2020). Bunun için ders içeriği ile öğrencilerin içerisinde yaşadığı kültür arasında bağ kurmak, sınıf ortamında herkesin kendi bakış açısını rahatça yansıtabildiği bir ortam oluşturmak, branş kapsamındaki konu içeriğine objektif ve eleştirel biçimde yaklaşabilmek gerekir. Öğrenci için anlamlı bir öğrenme gerçekleşebilmesi öğretmenin öğrettiği bilgileri kültürel ve toplumsal ortam içinde konumlandırabilmesi ile ilişkilidir. Öğretim programlarında yer alan kültür ve değerler ile öğrencilerin kültür ve değerleri arasında bir bağ oluşturmak, öğrettiği konuya objektif ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmak yöntemleriyle öğrencilerin kalıcı ve derin bir öğrenme süreci yaşamaları mümkün kılınır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

- Sınıf İçi Uygulamalar Kapsamındaki Yeterlikler
  - Öğretimi planlamak.
  - Konu içeriğine uygun öğretim yöntem ve tekniğini belirlemek.
  - Öğretim etkinliği ile öğrenci gelişimini değerlendirmek.
  - Öğretim süreçlerini planlamak, düzenlemek ve denetlemek.
  - Öğretimi öğrencilerin farklılıkları doğrultusunda yürütmek.
  - Eğitim öğretim süreçlerine teknolojiyi entegre etmek.
  - Anlaşılır ve pozitif bir iletişim dilini benimsemek.

Öğretmenin branşı dahilindeki konuya yeterince hâkim olmaması beraberinde pek çok sorunu getirecektir. Buna rağmen öğretmenlerin yalnızca teorik bilgileri mesleği uygulama noktasında yetersiz kalacaktır (Çakır, 2015). Öğretmenin konuya hakimiyetinin yanında konu içeriğini öğrencilere uygun biçimde düzenleyebilmesi de gerekmektedir (Erden, 1992). Başka bir ifade ile öğretmenin alan bilgisi, yalnızca

kavramsal bilgi değil aynı zamanda öğrenci seviyesine ve öğrenme farklılıklarına göre yeniden ele alınan bilgidir (Marcelo García, 2005). Bununla beraber öğretmenin bilgilerin günlük hayatla ilişkisini bilmesi ve bilgiyi günlük yaşam becerisi haline getirilebilecek biçimde öğrenciye aktarması gerekmektedir.

Ders içeriğinin öğrencilerin rahatça anlayabilecekleri biçimde hazırlanması, anlamayı zorlaştıran ya da kolaylaştıran faktörlerin belirlenmesi, farklı öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme geçmişleri olan öğrenciler için ders işleme sürecine karar verilmesi öğretimde etkililiği sağlar. Bu süreçte öğretmenlerden güncel uygulamalar ışığında en uygun öğretim yöntem ve tekniğini belirlemesi beklenir.

Eğitim süreçlerinin etkililiğinin belirlenmesi noktasında öğretmenin ölçme ve değerlendirme süreçlerini yürütebilmesi de gerekmektedir. Öğretmen, uygun ölçme aracını seçerek objektif biçimde izleme, ölçme ve değerlendirme süreçlerini gerçekleştirmelidir (Güven, 2001; Yaşar, 2010). Ayrıca öğretmenler eğitim süreçlerinin yeniden planlanmasında kullanılacak ölçme sonuçlarını öğrenci ve veli ile paylaşmalıdır.

Öğretmenin öğrenme süreçlerinde uygun ortamın oluşturulması adına planlama, düzenleme ve denetleme yapması gerekir (Akpınar ve Özer, 2014). İyi planlanmamış grup çalışmaları sınıf içerisinde gürültü, dersi dinlememe gibi olumsuz davranışlar yaşanmasına sebep olabilir. Bu nedenle öğretmenin öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemenin yanında çeşitli yöntemler ile olumsuz davranışlara müdahale etme görevi de vardır.

Her öğrenci öğrenebilir anlayışından hareketle öğretmenin konu içeriğini öğrenciye uygun hazırlaması ve öğrencilerin özellik ve potansiyellerine uygun öğretim süreçleri yürütmesi gerekir (Karacaoğlu, 2008). Kapsayıcı eğitim anlayışına uygun olarak öğrenme güçlüğü yaşayan, engelleri olan ya da üst düzey öğrenme becerisine sahip öğrencilerin de aynı öğretim sürecine etkin katılımının sağlanması, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun eğitim uygulamalarının planlanarak uygulanması gerekmektedir (Woodcock ve Jones, 2020; Abraham, 2021).

Gelişen teknoloji ile birlikte bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarının eğitim süreçlerinde kullanılması ön plana çıkmış olup öğretmenlerin de bu araçları ders sürecinde etkin kullanmaları gerekmektedir (Zhu, Wang, Cai ve Engels, 2013). Bu beceri ile beraber öğretmenin teknolojinin faydalarından yararlanmanın yanında teknoloji

entegrasyonundan kaynaklı yaşanabilecek olumsuzlukların da farkında olması önemlidir.

Branşından bağımsız olarak her öğretmenin dilini doğru ve anlaşılır kullanması gerekmektedir. Öğrencilere ve topluma örnek olan öğretmenler; saygılı, empatik, yapıcı ve etkili bir iletişim tarzı benimsemelidir (Özdemir, 2019).

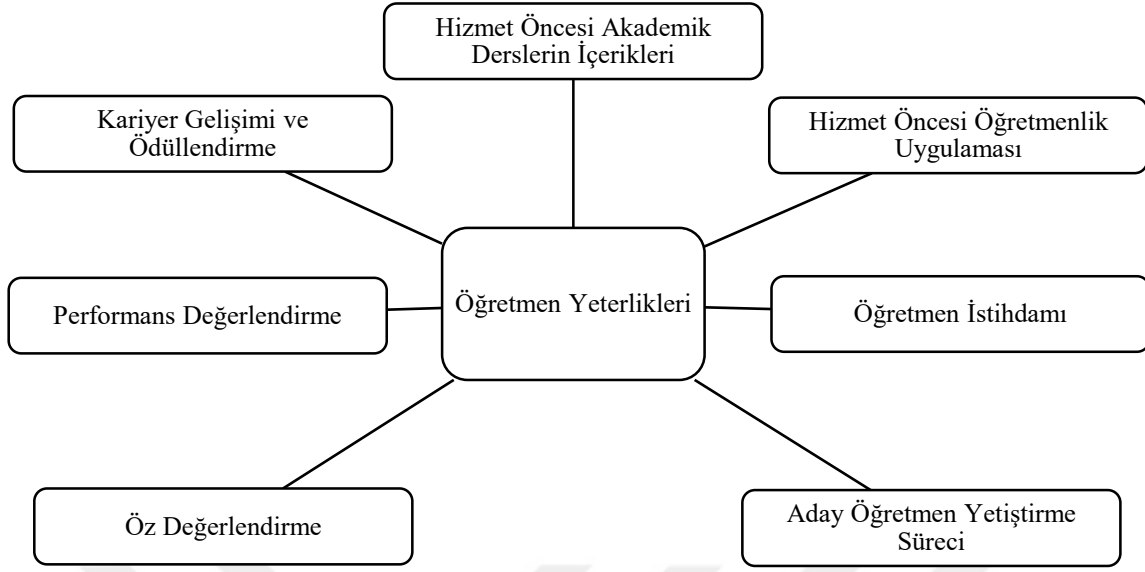
- Çalışma Ortamı Olan Okul Kapsamındaki Yeterlikler
  - Veli ve sosyal çevre ile iş birliği yapmak.
  - Okuldaki diğer eğitim paydaşlarıyla iş birliği içinde çalışmak.

Öğretmen yeterlikleri kapsamındaki çalışmalarda; öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken veli toplum, diğer öğretmenler, okul yönetimi, okul personeli ve okul dışındaki sivil ve kamu kurumları ile iş birliği yapmalarının önemi vurgulanmaktadır (Marcelo García, 2005). Etkili iş birliği ile eğitim öğretim faaliyetlerini destekleyici bir çevre oluşturmak mümkündür. Öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği içerisinde olması hem bireysel hem de kolektif öğretmen yeterliğini artıracak ve iş birliği içerisinde hareket eden öğretmen, öğrencilere de bu konuda rol model olacaktır.

### **2.1.3. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**

Öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi incelendiğinde köklü bir geçmişi olduğu görülmektedir. Ülkemizde öğretmenlik mesleği özelinde nicelik ve niteliksel bakımdan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlerin sayısını artırmaya yönelik gerçekleştirilen niceliksel sorunlara ilişkin uygulamalar ön plandayken günümüzde öğretmen niteliklerine yönelik uygulamalar artış göstermektedir (Deringöl, 2007; Tuğluk ve Kürtmen, 2018). Öğretmen niteliğini artırmaya yönelik gerçekleştirilen çalışmaların varlığı Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve yeterlik süreçlerine gösterilen önemi kanıtlar niteliktedir (Seferoğlu, 2004).

Eğitimin niteliği ve etkililiği konusunda olduğu gibi öğretmenlerin sahip olması beklenen nitelik, özellik ve yetenekler noktasında da ulusal ve uluslararası eğitim dünyasında sürekli çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Çalışmalar sonucunda ortaya konulan öğretmen yeterlikleri Şekil 1’de ifade edildiği üzere eğitim politikaları düzenlenmesinde, öğretmen yetiştirme lisans programlarında, hizmet içi öğretmen eğitimlerinde, mesleğe alınacak öğretmenlerin belirlenmesinde, kariyer ve ödüllendirme sisteminde ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılır (MEB, 2017).



Şekil 1. Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları (MEB, 2017)

- Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi öğretmen yetiştiren lisans programlarına ait öğretim programlarını, ders içeriklerini ve öğretmenlik uygulamalarının kapsamını etkiler. Sonuç olarak, bu derslerin hangi alanlarda bulunacağı, ders dağılımının nasıl yapılacağı ve ders içeriklerinin neleri kapsayacağı yeterlikler çerçevesinde oluşturulur.
- Öğretmenlerin istihdamı kapsamında gerçekleştirilen Kamu Personeli Seçme Sınavı içeriği de bu yeterlikler çerçevesinde belirlenir. Günümüzde öğretmen istihdamı sürecinde yapılan sınavın içeriği; öğretmen yeterliklerine paralel olarak genel kültür bilgisi, alan bilgisi, pedagojik formasyon ve alan eğitimi bilgisini ölçecek biçimde düzenlenmektedir.
- Mesleğe başlayan aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecindeki uygulamalar yeterliklere uygun hazırlanır.
- Öğretmenler, öz değerlendirme yapmak için yeterliklerden faydalanabilir, böylece zayıf ve eksik yönlerini görerek eksikliklerini kapatmak için çaba gösterebilirler.
- Belirlenen öğretmen yeterlikleri öğretmen performanslarını objektif biçimde değerlendirme amaçlı kullanılabilir ve değerlendirme sonrası öğretmen ödüllendirmesi gerçekleştirilebilir.

- Öğretmen yeterliklerini artırmak amacıyla uygulanan hizmet içi öğretmen eğitimleri planlanırken yeterliklerden faydalanılabilir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik özellik ve yetenekleri belirleme işi Millî Eğitim Temel Kanunu'nun "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi bakımından aranacak nitelikler, Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur." maddesi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün (ÖYGM) görevidir. Öğretmen yeterliklerini belirlemek için ÖYGM çeşitli çalışmalar, projeler yürüterek politikalar oluşturur ve bu doğrultuda eğitim paydaşı kurumlar ile iş birliği gerçekleştirir (MEB, 2017).

Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında öğretmen yeterliklerine ilişkin çalışmalar ve diğer ülkelerde benimsenen yeterlik dokümanları incelenerek Avrupa Birliği ülkeleri ile uyumlu olacak biçimde bir öğretmen yeterlikleri belgesi üzerinde çalışılmış ve 2006 yılında "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" yürürlüğe girmiştir (MEB, 2006). Eğitim ve toplumsal alandaki gelişmelerin de etkisi ile öğretmenlik mesleği yeterliklerinin güncellenmesi ihtiyacı ortaya çıkmış olup birçok paydaş katılımı ve dünya çapında araştırmaların incelenmesi sonucunda öğretmen yeterlikleri güncellenmiştir (MEB, 2017). 2017 yılında güncellenen öğretmenlik mesleği yeterlikleri için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK), Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), yetkilileri ile birçok akademisyen ve öğretmenin katıldığı ortak çalışmalar yürütülmüştür.

#### **2.1.4. 2017 Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları**

Öğretmenlerin meslek alanı ile ilgili tanımlanan görevleri yerine getirebilmeleri açısından sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri olarak değerlendirilmekte ve başarılı, sevilen, iyi bir öğretmen olma yolunda öğretmenlerin görev başında iken ölçülebilir davranışları bu yeterliklerin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2009). 2017 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi, öğretmen yeterliklerine ilişkin Bakanlıkça ortaya konulmuş en güncel belge niteliği taşımaktadır. Söz konusu belgede "mesleki bilgi", "mesleki beceri" ile "tutum ve değerler" olarak birbiriyle bağlantılı 3 yeterlik alanı, 3 alana bağlı 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 gösterge bulunmaktadır.

Mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak ifade edilen bu üç yeterlik alanını üçlü bir sacayağı olarak düşünmek mümkündür. Kısaca ifade etmek gerekirse her biri diğerleri kadar önemlidir ve bir alanın yokluğu ya da eksikliği sonucu öğretmenin dolayısıyla da eğitimin niteliği sorgulanabilir bir hal alacaktır.

#### **2.1.4.1. Mesleki Bilgi**

Mesleki bilgi öğretmenlerin kendi alanlarındaki kavram, konu ve ders süreçlerine ilişkin bilgileridir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). İnsan, sahip olmadığı bilgi hakkında başkasını bilgilendiremeyecektir (Aygüneş, 2023). Bu doğrultuda alanına ilişkin temel konulara hâkim olmayan ve alan eğitimine ilişkin üst düzey düşünecek bilgiye sahip olmayan bir öğretmen, etkili olamayacaktır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004). Bununla beraber öğretmenin mesleğe uygun davranışlar sergileyebilmesinin ön koşulu olan hak ve sorumluluklarını içeren yönetmelik ve kanunlara da hâkim olması beklenmektedir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne (2017) göre öğretmenler, mesleki bilgi kapsamında alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisine sahip olmalıdır.

1. Alan Bilgisi: Öğretmen branşı kapsamında ileri düzeyde olgusal, kavramsal ve metodolojik bilgiye sahip olmalıdır.
2. Alan Eğitimi Bilgisi: Öğretim plan ve programı ile pedagoji bilgisine hâkim olmalıdır.
3. Mevzuat Bilgisi: Bir vatandaş ve öğretmen olarak mevzuatta belirtilen hak ve görevlerini bilmesi, sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir.

#### **2.1.4.2. Mesleki Beceri**

Mesleki beceri, öğretmenlerin teoride bildiklerini uygulamaya dökme durumları ve performanslarıdır (Erden, 1992). Şişman'a (2015) göre öğretmenler, teorik alan bilgisine sahip olmanın yanı sıra mesleğe yönelik becerileri de sergileyebilmelidir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne (2017) göre öğretmenler, mesleki beceri kapsamında eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin beceriler sergileyebilmelidir.

1. Eğitim Öğretimi Planlama: Tüm eğitim öğretim sürecine ilişkin planlama yapabilmelidir.

2. Öğrenme Ortamları Oluşturma: Farklı ihtiyaçları olan öğrenciler için etkili, güvenli ve sağlıklı eğitim ortamları oluşturarak uygun eğitim materyalleri hazırlayabilmelidir.
3. Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme: Öğrenme öğretme süreçlerini sağlıklı biçimde yürütebilmelidir.
4. Ölçme ve Değerlendirme: Amaca uygun ölçme yöntemlerini kullanabilmeli ve objektif bir değerlendirme süreci uygulayabilmelidir.

#### **2.1.4.3. Tutum ve Değerler**

Tutum ve değerler yeterlik alanında öğretmenlerin sahip olması beklenen kişisel özellik ve davranış tarzları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin öğrenciler tarafından rol model olarak algılandıkları (Demirbaş ve Yağbasan, 2005) ve onları farklı şekillerde etkiledikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerden toplumsal değerlere saygılı davranışlar sergilemeleri beklenmektedir (Şahin, 2011). Ünsal ve İhtiyaroğlu (2022) da eğitimin en önemli faktörlerinden biri olan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, öğrencilerin istedik davranışlar kazanmasını sağladığını ifade etmiştir. Öğrenciyi ve mesleği sevmenin de birer yeterlik olarak ele alınması ile birlikte değerlendirildiğinde tutum ve değerlere yönelik yeterliklerin diğer yeterliklerin tamamlayıcısı olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne (2017) göre öğretmenler, tutum ve değerler kapsamında millî ve manevi değerleri gözetmeli, öğrenciye yaklaşım ve iletişim - iş birliği noktasında olumlu davranışlar sergilemeli, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik sürekli bir çaba içerisinde olmalıdır.

1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler: Toplumca kabul görmüş değerlere saygı duymalı ve onları gözetmelidir.
2. Öğrenciye Yaklaşım: Öğrencilerinin gelişimi için olumlu yaklaşım sergilemelidir.
3. İletişim ve İş Birliği: Tüm eğitim paydaşları ile olumlu iletişim ve etkili iş birliği kurmalıdır.
4. Kişisel ve Mesleki Gelişim: Kendini objektif biçimde değerlendirerek hayat boyu kendini geliştirmeye devam etmelidir.

### 2.1.5. Hizmet Öncesinde Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlere yeterliklerin kazandırılması ve bu yeterliklerin geliştirilmesi noktasında hizmet öncesi lisans etiğini ve hizmet içi öğretmen eğitimleri temel unsurlarıdır (MEB, 2017). Bu nedenle öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yapılırken öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim çalışmaları başlıkları birlikte ele alınmalı, eş zamanlı olarak değerlendirilmelidir (TEDMEM, 2009).

Cumhuriyet'ten bu yana Türkiye'de öğretmenin nasıl, nerede, hangi yeterlikler çerçevesinde eğitim göreceğine ve okullarda hangi eğitim politikasının benimseneceğine, politikanın nasıl uygulanacağına yönelik kararlar; Millî Eğitim Şuraları ile Kalkınma Planları'ndan etkilenmektedir. Türkiye'de 1939-2021 yılları arasında 20 eğitim şurası ve 1963 yılından günümüze toplam 12 kalkınma planı gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eğitimi, Kalkınma Planları ile Millî Eğitim Şura Kararları'nda gündeme alınan ve görüş bildirilen bir konudur. Ancak yıllar içerisinde öğretmen eğitimi sürecinde sürekli değişikliklerin yapılması sebebiyle bu konu, Türkiye'nin eğitim sisteminde arayış içerisinde bulunan ve sisteme oturtulamayan bir konudur (Küçükahmet, 2007).

Türkiye'de öğretmenlik mesleğine yönelik özellik ve yeteneklerin çerçevesinin belirlenmesi amacıyla Millî Eğitim Temel Kanunu'nda "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur." hükmü yer almaktadır. Söz konusu madde bağlamında beklenen nitelikte öğretmen yetiştirmek amacı ile öğretmen yetiştiren kurumlar programlarında üç alanı temsil eden derslere yer vermektedir (YÖK, 2018). Bunlar; özel alan eğitimi alanını temsil eden ve öğretmene alanına ilişkin derinlemesine alan bilgisi kazandırmayı amaçlayan dersler, pedagojik formasyon alanını temsil eden ve "öğretmen niçin, nerede ve nasıl öğretmelidir?" sorularına cevap veren dersler, genel kültür alanını temsil eden ve küçük olay ve olguları daha büyük çerçevede değerlendirmeyi sağlayan genel kültür bilgisi kazandıran derslerdir (Küçükahmet, 2008).

Lisans eğitimindeki dersler ile öğretmenlerin yeterlikleri kazanacağı düşünülmektedir. Ancak öğretmen yetiştiren kurumlarca genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanları teoride ve uygulamada birbirlerinden bağımsız ele alındığından alanlar arası bağlantı kurulamamaktadır (TEDMEM, 2009). Akkoyunlu ve arkadaşları

(2010), gerçekleştirdikleri çalışmada hizmet öncesi verilen teorik öğretmen eğitiminin uygulamalı eğitimden kopuk biçimde yürütüldüğünü ve öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun sınıf içi uygulama becerisinde öğretmenlerin yetersizlik yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin Türkçe öğretmenliği eğitim programında özel alan eğitimi dersleri; Türkçe alan uzmanları, pedagojik formasyon dersleri ise eğitim bilimi uzmanlarınca bağımsız dersler olarak verilmektedir. Bu birbirine temas etmeyen 3 temel alanın dersleri sonucunda alan bilgisi iyi olan ama ders içerisinde bu bilgi ile ne yapacağını bilemeyen öğretmenler mezun edilebilir. Bu nedenle özel öğretim yöntemleri dersi ile alanlar arasındaki bağlantı kurulmaya çalışılmaktadır.

### **2.1.6. 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretmen Yeterlikleri**

Yönetici ve öğretmenler, eğitim sisteminin içerisinde eğitim reform ve politikalarını uygulayan öğretim programlarını ve teknolojik gelişmeleri öğrencilere ulaştıran, tüm gelişme ve yenilikleri eğitime aktaran kişilerdir (MEB, 2023a). Tarihsel gelişim boyunca bilimsel alanda sürekli gelişmeler yaşanmıştır ancak 20. yüzyılda önceki yüzyılların toplamından daha çok gelişme gerçekleşmiştir. 21. yüzyıla gelindiğinde ise bilimsel anlamdaki bu hızlı ilerleyişin yanına insan popülasyonunun hızla artması gibi faktörler de eklenmiş, böylece toplumlar kas gücünden ziyade beyin gücüne ihtiyaç duymaya başlamıştır. Bu noktada insanlarda bulunması beklenen becerilerde de değişimler yaşanmış ve 21. yüzyıl becerileri kavramı ortaya çıkmıştır.

21. yüzyıl insanların değişimlere hızla adapte olabilmeleri, değişimlere uygun tepki verebilmeleri, güncel teknolojik gelişmeleri kavrayarak hızla artan bilgi yığınları arasından kendi ihtiyaçlarına uygun bilgiyi seçip analiz ederek değerlendirebilmeleri, değerlendirme ile elde edilen bilgiyi günlük yaşama entegre edebilmeleri ve çıktıyla dönüştürebilmeleri ayrıca üst düzey beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016).

21. yüzyıl becerileri kapsamında Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) Beceriler Çerçevesi, 21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesi (Partnership For 21st Century Learning - PS1) hazırlanmıştır. Aynı konuda ülkemizde Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesi çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalara ait belgeler incelendiğinde 21. yüzyıl becerileri birey ve öğrenciye atıfta bulunularak aktarılsa da aslında beceriler, eğitim ve öğretmen üzerinden öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Teknolojinin gelişimi ile bilgiye ulaşmanın, bilgiyi üretmenin kolaylaştığı günümüzde birçok konuda olduğu gibi öğretmen yeterlikleri konusu da gözden geçirilmek durumunda kalmıştır. Bu noktada eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma, girişimci olma, teknolojik okuryazar olma gibi 21. yüzyıl becerileri belirlenmiş ve bu beceriler Türk eğitim sistemi müfredatında yerini alarak becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Müfredat ve programlarda yer verilen bu beceriler 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi becerileri ile de örtüşmekte (Aygün vd., 2016) olup öğretmene; bilgiyi aktarmaktan ziyade düşünmeyi sağlama, teknolojiyi eğitime entegre etme, öğrenmeyi öğretme, öğrenme süreçlerine rehberlik etme görevleri yüklemiştir (Gökçe, 2000). Bilgi ve iletişim çağında millî değerlerine bağlı, kendi öğrenme sürecini yöneten, sorgulayan bireylerin yetişmesini hedefleyen eğitim sisteminin başarısı sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterliğine bağlıdır ve öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmaları için öncelikle öğretmenlerin bu davranış ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Nitelikli öğretmen yetiştirme; 21. yüzyılın öğretmenleri teması kapsamında araştırmaların yapıldığı, raporların hazırlandığı, gelecek merkezli olarak üzerine düşünölen bir konu olmuştur (Şişman, 2009; Yavuz, Özkartal ve Yıldız, 2015; Tuğluk ve Kürtmen, 2018). Geleneksel süreçte bilinen öğretmen görev ve özelliklerine ilişkin beklentilerin değişmesiyle öğretmen nitelikleri ve öğretmen yetiştirme süreçleri gibi ögeler, çağa uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Bu kapsamında Türkiye’de öğretmen yeterlik ve nitelikleri gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2017). Öğretmenlerin gelişime açık olmaları, kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilmeleri, değişen koşullara hızla uyum sağlamaları onların 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarında ve yeterliklerini geliştirmede anahtar rol oynayacaktır.

### **2.1.7. Mesleki Yeterliğin Önemi**

Eğitimin niteliği fiziksel koşullardan öğretim programlarının kalitesine kadar birçok faktörden etkilenmektedir (Bağ ve Çeviker Ay, 2017). Bu faktörlerden biri ise hiç şüphesiz eğitimin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin nitelik ve yeterlikleridir. Mesleğin standartları olarak belirlenen yeterliklere sahip olmayan öğretmenlerin mesleği etkili biçimde gerçekleştirilmesi mümkün görünmemekte olup yeterliklere sahip olma düzeyi öğretmenlerin mesleki hayatlarına birçok katkı sunmaktadır. Yüksek yeterlik düzeyine sahip öğretmenler ile öğrencilerin başarıları arasında pozitif

bir ilişki olduğu (Sünbül ve Arslan, 2006), düşük yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin ise öğrencilerden yüksek başarılar beklemediği (Celep, 2000) belirtilmektedir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a (2007) göre de öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile öğrenci ve eğitim süreçlerine yönelik olumlu tutumları öğrencilerin özyeterliklerini geliştirmekte, motivasyonlarını ve başarıya yönelik inançlarını artırmaktadır.

Öğretmenlerin alanlarına ilişkin bilgi birikiminin yüksek olması beklenmektedir. Alan bilgisi yüksek olan öğretmen, kendine güven duyarak eğitim süreçlerinde net adımlar atacaktır (Şişman, 2015). Bunun da ötesinde öğrencilerden gelebilecek üst düzey sorular karşısında öğretmenin tatmin edici cevaplar verebilmesi, alan bilgisine hâkim olmasıyla mümkün olacaktır (Küçükahmet, 2007). Ayrıca alan bilgisi kapsamında yer alan mevzuat bilgisine sahip olmak da öğretmenin hak ve sorumluluklarının bilinciyle mesleğini gerçekleştirmesini sağlayacaktır (Cereci, 2009).

Öğretmenin sahip olduğu bilgiyi aktarabilmesini sağlayacak mesleki beceri yeterliklerinin de yüksek olması gerekmektedir. Öğretmen; sınıfı yönetebilmeli, plan yaparak plana uygun hareket edebilmeli, farklı öğretim teknikleri arasından en uygununu seçerek uygulayabilmeli, ölçme değerlendirme süreçlerini sağlıklı biçimde yürütebilmelidir. Öğretmenlerin meslek öncesinde ve meslek içerisinde aldıkları eğitimler, mesleğe başlamadan önce girdikleri sınavlar göz önünde bulundurulduğunda alan bilgisinden ziyade planlama, ölçme – değerlendirme, öğrenme ortamı oluşturma, iletişim, öğrenciye yaklaşım ve toplumsal değerlerin farkında olma gibi meslek içerisinde öğrenilen yeterliklerde eksiklik yaşayabilecekleri düşünülebilir (Çakan, 2004; Arık, 2006; Aygüneş, 2023). Bu eksiklikler de öğretimi olumsuz yönde etkileyebilecektir.

Bunların dışında tutum ve değerlere yönelik yeterliklere ilişkin öğretmenin bazı kişisel özelliklere de sahip olması beklenmektedir. Öğretmenin toplumsal normları bilerek davranışlarını düzenlemesi, öğrenciler ile iyi anlaşması, olumlu iletişim süreçleri yürütmesi, kendini sürekli geliştirmesi gerekmektedir (Tuğluk ve Kürtmen, 2018).

Bu kapsamda özetlendiğinde öğretmenin öğreteceği alana ilişkin bilgi birikiminin yüksek olması, bu bilgileri etkili bir süreç yönetimi ile öğrencilere aktarması bununla beraber de kişilik ve davranış olarak belirli özelliklere sahip olması beklenmektedir. Tüm bu gereklilikler ve beklentiler, nitelikli öğretmenler için yol haritası niteliğinde

olup yeterliklere sahip öğretmenlerin öz güvenleri de yüksek olacaktır (Aygüneş, 2023). Güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, tercih ettikleri öğretim yöntemleri, öğretim için ayırdıkları zaman ve öğrencilerin başarıya ulaşması için gösterdikleri çaba düzeyinde yeterliklere sahip öğretmenler; doğrudan öğretim kalitesini artıracaklar ayrıca kişisel olarak mesleklerini daha yüksek doyumla ve sağlıklı bir şekilde icra edeceklerdir (Kurt, 2012).

### **2.1.8. Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Geliştirilmesi**

Öğretmenler, eğitim süreçlerinin başından sonuna kadar her aşamasında aktif olarak görev alırlar ve eğitimin uygulanmasından, planlanmasında ve değerlendirilmesine kadar birçok önemli rol üstlenir (Tuğluk ve Kürtmen, 2018). Öğretmenin bu geniş etki alanı hesaba katılarak öğretmen yeterliği ve yeterliklerinin geliştirilmesi konuları ele alınmalıdır. Yeterliği yüksek olan ve bunun bilincinde olan öğretmen, meslekte daha iyi olmak adına çaba gösterecektir. Öğretmen; bu doğrultuda kendini geliştirerek yaşadığı toplumun ihtiyaçlarını karşılar ve öğrencilerinin başarılı, bilinç ve kültür düzeyi yüksek ve değerlere uygun yetişmesini sağlar (İskender, 2019).

Öğretmen yeterliğine etki eden faktörlerin neler olduğu ve yeterlik konusunda eğitim programlarının nasıl düzenleneceği konuları üzerinde durularak yeterlik kavramının önemi vurgulanmaktadır (Pajares, 1997; Marcelo García, 2005). Yeterlik sahibi öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğretmen eğitimi önem teşkil etmektedir (Atmaca, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin nasıl eğitileceği sorusu üzerinde düşünülmesi ve konu ile ilişkin sürekli güncel çalışmaların yapılması gerekmektedir. Çünkü üst düzey yeterlik sahibi ve yeterliklerinin farkında olan öğretmenlerin varlığı eğitimin kalitesini artırarak öğrencilerin akademik başarılarına ve kişilik özelliklerine etki edecektir (Klassen ve Chui, 2010; Aygüneş, 2023).

Uluslararası belgelerde ve Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi'nde öğretmen yeterlikleri açıkça belirlenmiştir. Bu noktada öğretmenlerin söz konusu yeterliklere ilişkin öz değerlendirme yapabilmeleri gerekmektedir. Elbette söz konusu değerlendirme sürecinin objektif biçimde yürütülmesi beklenmektedir ancak ilgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini objektif biçimde değerlendirmemeleri sonucu kendilerini son derece yeterli görmeleri durumunda mesleki gelişimlerinin engellendiği ve mesleki gelişim noktasında istekli olmamaları

ile karşı karşıya kalındığını ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Özoğlu, 2010; Uştu, Taş ve Sever, 2016).

Bilgiye erişimin kolaylaştığı, yapay zekâ çalışmalarının hız kazandığı günümüzde öğretmenlerin de sürekli gelişime açık olmaları gerekmektedir. Bu çaba, onları mesleki ve zihinsen açıdan doyuma ulaştıracaktır (Aygüneş, 2023). Öğretmenin kendi gelişimi için çaba sarf etmesi, yeterliğini geliştirmenin yanında kendine güvenini de taze tutacaktır. Bunun sonucunda da etkili öğretmenler, eğitme kalite ve verimlilik katacaktır. Öğretmen yetiştirme ve gelişim süreçlerinin sağlanması konusu On İkinci Kalkınma Planı'nda (2024-2028) ele alınmıştır ve planda şu ifadelere yer verilmiştir.

- Öğretmen yetiştirme ve var olan yeterlikleri geliştirme süreci; hizmet öncesi eğitimden başlanarak mesleğe giriş, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi olmak üzere tüm aşamalarda yeniden yapılandırılmaya gidilecek ve öğretmenlik mesleği nitelikleri ile öğretmenliğin toplumsal statüsü güçlendirilecektir.
- Öğretmenlerin gelişimleri noktasında mesleki gelişim topluluklarını, okul temelli mesleki gelişim ve öğretmen-yönetici hareketlilik programlarını içeren planlı, erişilebilir ve iş birliğine dayalı bir model geliştirilecektir.
- Öğretmenlik kariyer basamaklarından olan uzman öğretmenlik ve başöğretmenliğe yükselmeye kullanılan ve uluslararası gelişmelere paralel olacak şekilde hazırlanan eğitim programı içeriği ile öğretmenlerin yetkinlikleri artırılacaktır.

2021 yılında gerçekleştirilen 20. Millî Eğitim Şurası'nda da öğretmen yetiştirme süreçlerinin iyileştirilmesi ve öğretmen mesleki gelişiminin desteklenmesi başlıklarına yer verilerek şu kararlar alınmıştır (TTKB):

- Yükseköğretim kurumlarınca öğretim programları ve ders içerikleri gözden geçirilmeli; programlar etik, kültürel miras, millî ve evrensel değerler dikkate alınarak küresel gelişimlere uygun olacak, merkeze insanı alacak biçimde yeniden düzenlenmelidir.
- Yükseköğretimde öğretmenlik mesleği uygulamalarının verimliliği ve etkililiği artırılmalıdır.
- Öğretim programlarında yer alan yeterlik alanları, güncel küresel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak güncellenmelidir.

- Öğretmen yetiştirmede niteliği artırmak için Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı başta olmak üzere ilgili kamu kurumları ve sivil kuruluşlar arasında etkin iş birliği sağlanmalıdır.
- Mesleki gelişim programları sürdürülebilir biçimde yetişkin ve hayat boyu öğrenme ilkelerine uygun yürütülmeli; il, ilçe, okul kurul ve zümrelerine işlevsellik kazandırılmalıdır.
- Mesleki gelişim programları planlanırken güncel gelişmeler ve ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır.
- Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerileri geliştirilerek öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmelidir.
- Öğretmen deneyiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi dikkate alınarak meslekte yeni olan öğretmenler için mentorluk uygulamaları gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmen yeterliklerinin denetlenebilmesi için teftiş sistemi yapılandırılmalı, öğretmen yeterlikleri müfettişlerce de desteklenmelidir.

İfade edilen karar ve görüşlerin birçoğu Millî Eğitim Bakanlığınca dikkate alınarak öğretmen gelişimi için gerekli değişiklikler yapılmakta ve yeni uygulamalar hayata geçirilmektedir. Ancak yöneticiler, uzmanlar ve akademisyenler tarafından en doğru en etkili mesleki gelişim modeli bulunsa bile öğretmen çabası olmadan öğretmen yeterliklerinde artış gözlemlenemeyecektir. Eğitim süreçlerinin verimli ve kaliteli biçimde yürütülebilmesi açısından öğretmenlerin mesleki yeterlikleri noktasında gelişime açık ve var olan yeterliklerine ilişkin bilinçli olmaları, mesleki yeterlikleri kazanma noktasında çaba göstermeleri gerekmektedir (Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan ve Yıldırım, 2015). Bu çaba ve bilinç düzeyi, öğretmenlerce eğitilen öğrencilerin de ilerleyen yıllarda edinecekleri mesleklere karşı olan tutum, bilinç ve becerilerinin de belirleyicisi olacaktır (Aygüneş, 2023).

Yeterliklere sahip olma noktasında tecrübe ve hizmet içi eğitimlerin önemi de yadsınamaz. Bu sebeple hayat boyu öğrenme yaklaşımı ile Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne (ÖYGM) öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmekte ve öğretmenlere mesleki gelişimleri noktasında destek olunmaktadır. 2023 yılında ÖYGM tarafından 601 adet yüz yüze ve 2260 adet ise Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden toplam 2861 eğitim planlanmıştır (MEB, 2023b). Bu eğitimlerin dışında da öğretmenler Millî Eğitim

Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden ihtiyaç analizi doldurarak bağlı buldukları il ya da ilçe millî eğitim müdürlükleri aracılığı ile yüz yüze mahalli hizmet içi eğitimin açılmasını sağlayabilmektedir. Bunların dışında ÖYGM öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimleri için okul temelli mesleki gelişim, mesleki yeterliği geliştirme toplulukları ve yönetici-öğretmen hareketliliği gibi farklı proje faaliyetleri düzenleyerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2022).

- **Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA)**

20. Millî Eğitim Şurası'nda mesleki gelişim konusu ele alınmış ve bu adımın ardından Millî Eğitim Bakanlığınca 22 Ocak 2022'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin uzaktan eğitim yoluyla desteklenmesi adına Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) kurularak öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur.

Türkiye'de bir milyonun üzerinde öğretmenin görev yapması ve yapılan atamalarla da yeni öğretmenlerin sisteme dahil olması nedenleriyle tüm hizmet içi eğitimlerin yüz yüze yürütülmesi uygulanabilir görülmemektedir (MEB, 2022). Bu bağlamda değerlendirildiğinde ÖBA, var olan yüz yüze hizmet içi eğitimlerin yanında destekleyici bir roledir. ÖBA platformunun gerçekleştirilen eğitimlere ulaşımının kolay olması, eğitimlerin senkron ya da asenkron şeklinde planlanabilmesi, öğretmenlere yönelik ders materyallerini içerisinde barındırması, okul bazlı tanıtım çalışmalarının yapılması gibi avantajları da bulunmaktadır.

- **Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG)**

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri kapsamında etkililiği artırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca 2010 yılı itibarıyla okul temelli mesleki gelişim çalışmaları yürütülmektedir. Söz konusu çalışmalar, merkezi yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerini destekler rolde kullanılmaktadır. Bakanlığın bu yaklaşımda amaç, okul genelinde ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimlerin bakanlık eğitimlerine başvuruya gerek kalmaksızın okul bünyesinde gerçekleştirilebilmesidir. Bakanlık düzeyinde planlanan yüz yüze eğitimlerde kontenjan sınırı olduğundan birçok eğitime katılmak mümkün olamamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okul bazlı olarak hizmet içi eğitim açılabilmesi hem öğretmenlerin eğitime kendi şehirlerinde katılımlarını sağlamakta hem de okul yönetimlerinin üniversite ve kurumlarla iş birliğini artırmaktır (MEB, 2010).

- **Mesleki Gelişim Topluluğu (MGT)**

Eğitim uygulamalarının etkililiğini artırmak, öğretmenlerin yeterlikleri geliştirmek ve öğretmenlerin birbirleri ile deneyimlerini paylaşarak birbirlerinin mesleki gelişimlerini desteklemeleri amacıyla mesleki gelişim topluluğu uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Topluluk uygulamaları ÖBA üzerinden çevrim içi gerçekleştirir ve topluluk üyeleri etkinlik bazlı sınıf içi uygulamalar kapsamında çalışma yürütürler. Öğretmenler, katıldıkları topluluklar sayesinde iş birliği içerisinde çalışma imkânı bulmaktadır; farklı sınıf ve yaş gruplarında ortak etkinlikler gerçekleştirebilmekte, diğer uygulamaları gözleme imkânı bulabilmekte, etkileşim ve deneyim paylaşımı imkanından yararlanmaktadırlar (MEB, 2022).

## **2.2. Özyeterlik**

Özyeterlik kavramı üzerine birçok araştırma bulunmakta olup ilk kapsamlı çalışma Albert Bandura tarafından gerçekleştirilmiştir. Bandura, 1977'de gerçekleştirdiği ve günümüzde Sosyal Öğrenme Kuramı olarak ifade edilen Sosyal Bilişsel Kuram çalışmasında; bireylerin çevreyi izleyerek öğrenebildiğini, çevreyle her zaman iletişim içerisinde oldukları bu nedenle de davranışların inançlardan etkilendiği görüşünü savunarak özyeterlik inancı kavramından ilk kez söz etmiştir.

Sosyal Öğrenme Kuramı'ndan önce gerçekleştirilen Davranışçı Kuram deneylerinde pekiştirici ile deneklerin verdiği tepkiler gözlenmektedir. Ancak sosyal kuram üzerine çalışan akademisyenler, insanlarla gerçekleştirilecek deneylerde deneklerin etki-tepkinin ötesinde zihinsel süreçlerden etkileneceğini ve insanların karmaşık davranışlar sergileyeceklerini ifade etmektedir. Çünkü Bandura'ya göre insan davranışları ve tepkileri yalnızca çevresel ve biyolojik etmeler ile açıklanamaz, insan kendi kendini geliştiren, davranışlarına yön verebilen gelişmiş bir varlıktır (Pajares, 2002). Kısaca davranışçıların hayvanlar üzerinde gerçekleştirdikleri söz konusu deney sonuçlarının insan davranışlarını yorumlamada yetersiz kalacağını savunulmaktadır. İnsanlar yaşadıkları çevreyi etkileyebilir, gözlem yoluyla başkalarının elde ettiği ödülleri aracılığıyla kendi davranışlarını pekiştirebilirler ve bu sosyal öğrenme olarak ifade edilir. Söz konusu kuram altı ilke ile temellendirilmekte olup bunlar; öngörü kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi, sembolleştirme kapasitesi, karşılıklı belirleyicilik, dolaylı öğrenme kapasitesi ve özyeterliktir.

Bandura'ya (1977) göre kişinin kendi becerilerine olan inancı nasıl bir davranış göstereceğinin belirleyicisidir ve bu duruma “özyeterlik” denir. Sosyal Öğrenme Kuramı'nda işin sonucundan ziyade sürece atıfta bulunularak özyeterlik kavramı, başarılı sonuçtan ziyade süreç içerisinde beceri kullanımı ile açıklanmıştır (Aygüneş, 2023). Özyeterlik, insanların halihazırda sahip oldukları becerilerle değil, farklı koşul ve durumlarda neler yapabileceklerine ilişkin yeterlik inançlarıyla ilgilidir (Bandura, 1986). Kuram'da geçen özyeterlik kavramına göre; bireylerin kendilerini yeterli gördükleri faaliyetleri uygulamaya koyma ihtimallerinin yüksek, yeterli olmadıklarını düşündükleri faaliyetleri uygulama ihtimalleri ise düşüktür (Özerkan, 2007; Kurt, 2012). Başka bir deyişle insanlar bir görevi gerçekleştirmek için sahip olunması gereken daha fazla ya da daha az bilgi, kapasite ya da potansiyele sahip olduğuna inanabilir ve bu inanç kişinin o işteki performansını etkiler. Bu bağlamda Bandura (1989), söz konusu iş tehlike arz etmiyorsa kişinin kendini iyimser bir bakış açısıyla değerlendirmesinin onu motive edeceğini ifade etmektedir.

Özyeterliği Zimmerman (2000) ise akademik anlamdaki hedeflere ulaşmak adına gösterilmesi gereken performans ve organize etmeye yönelik algı olarak tanımlamıştır. Özetlenecek olursa özyeterlik; kişinin davranışa geçip geçmemesinin, söz konusu davranıştaki sürekliliğin, davranışa ilişkin motive olmasının ve son olarak sonuçtaki performansın başarısını etkiler.

### **2.2.1. Özyeterlik Kaynakları**

Özyeterlik, hayatın her alanında herkes tarafından kullanılmakta olup özyeterlik kaynakları ile bireylerde özyeterlik algısı oluşur. Bandura'ya (1997) göre özyeterlik inancı dört kaynaktan desteklenmekte olup bunlar; yaşantı sonucu elde edilen doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna süreçleri ve bireyin psikolojik durumudur.

#### **2.2.1.1. Ustalık Deneyimi - Doğrudan Deneyim**

Kaynak türlerinden doğrudan deneyim, bireyin gösterdiği performans olarak tanımlanabilir. Bireyin doğrudan edindiği deneyimler, özyeterlik inancının en etkili kaynağı olarak görülmektedir. Bireyin uygulamaya geçmesi sonrasında elde ettiği başarı, özyeterliği olumlu; başarısızlık ise olumsuz yönde etkilemektedir (Say, 2005; Kahvecioğlu, 2016). Ancak çok sayıda başarılı deneyim ile sağlanan güçlü bir

özyeterlik inancı nadiren gerçekleşen başarısızlıklardan etkilenmeyebilir. Bireyler, başarıyı elde ettiklerinde özyeterlikleri artacak bu durumda olumlu bir döngüyü başlatacaktır (Özenoğlu-Kiremit, 2006). Alçay'a (2015) göre, insanlar performansları sonucu edindikleri başarı sayesinde daha sonraki olası yaşantılarında da başarılı olacakları inancına sahip olmaktadır. Bu durum, bireyin motivasyonunun artmasını ve olumlu tutum göstermesini sağlamaktadır.

### **2.2.1.2. Dolaylı Deneyim**

Doğrudan deneyim kadar etkili olmadığı ifade edilen dolaylı yaşantılar bir diğer ifade ile model alma durumu, özyeterliğin ikinci kaynağıdır. Sosyal bir varlık olan insan, çevresindeki bireyleri gözlemleyerek onların deneyimlerinden kendine ders çıkarır. Örneğin model aldığı kişiyi gözlemleyerek o yapabildiyse “Ben de yapabilirim.” şeklinde motive olabilir ya da olumsuz sonuçlar alan model yüzünden öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilir (Gül, 2018). Bülbül (2016), bu durumu model alınan kişinin başarılarının bireyin başarılı olma hissini artırabileceğini ve model ile benzer davranışlar sergilemesini sağlayacağı ifade etmektedir. Model alınan kişinin davranışının ödüllendirilmesi sonucu kişiler motive olabilir ya da davranışın cezalandırılması sonucu kişinin o davranışı gerçekleştirme ihtimali azalabilir. Bandura (1986) da özellikle bireyin geçmişte deneyimi olmadığı görevlere ilişkin gözlem yapmasının özyeterliğini artıracığını ifade etmektedir.

### **2.2.1.3. Sözel İkna**

Özyeterlik kaynaklarından olan sözel ikna bireylerin çevrelerindeki kişilerden aldıkları sözlü ya da sözsüz mesajları kapsar. Bu mesajlar, bireylerin özyeterliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Bandura'ya (1997) göre sözel iknanın etkisi ise ikna edici bireyin konuya ilişkin uzmanlığına ve güvenilirliğine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Örneğin eğitim süreçleri ile ilgili öğretmenin okul yöneticisinden aldığı geribildirim veliden aldığı geribildirimden daha anlamlı ve ikna edici olacaktır.

Diğer iki kaynak kadar güçlü görülmeyen sözel ikna kaynağında bireyler çevrelerinden aldıkları nasihat, yönlendirme, destek ve öneriler ile kendi özyeterliklerini geliştirebilirler (Akar, 2008). Ancak içeriği boş ve bir temele dayanmayan övgüler, sözel ikna olarak değerlendirilmemelidir (Say, 2005). Yani olumlu geribildirim

özyeterliği yükseltici etkiye sahiptir ancak kişinin sürekli başarısızlık yaşadığı görevlerdeki olumlu geribildirim etkisi olmayacaktır. Bununla beraber olumsuz durumlar karşısında bireyin çevresinden aldığı olumlu destek başarılı olabileceğine dair inancı artırabilirken olumsuz telkinler sayesinde bireyin özyeterlik inancı zayıflayabilir ya da tamamen yok olabilir.

#### **2.2.1.4. Psikolojik Durum**

Bireylerin içerisinde buldukları stres, kaygı, yorgunluk, umutsuzluk gibi her türlü ruhsal durum özyeterliklerini etkilemektedir (Pajares, 1997). Bireyin olumsuz bir duygu durumu içerisinde olması kendi yetenek ve becerileri hakkında olumsuz düşüncelere kapılmasına sebep olabilir ve birey başarısız olma korkusu yaşayarak kendini gerçekleştiren kehanet ile karşı karşıya kalabilir (Say, 2005). Örneğin, bir sporcu antrenman öncesi yorgun hissedip kaslarının ağrıdığını fark edebilir. Eğer sporcu bu fiziksel tepkilerin kötü bir performans sergileyeceğine işaret olduğunu ve yeterince formda olmadığını düşünürse, özyeterlik inancı azalır ve performansı olumsuz etkilenebilir. Ancak sporcu, bu yorgunluğu önceki antrenmanların yoğunluğuna veya yeterince dinlenmemiş olmasına bağlarsa, özyeterliği etkilenmeyecek ve antrenman performansını sürdürebilecektir.

#### **2.2.2. Öğretmen Özyeterliği**

Anlamlı, verimli ve etkili öğrenme süreçlerindeki en etkili güç öğretmen özyeterliğidir. Öğretmen özyeterliği; öğretmenin öğrenme güçlüğu yaşayan öğrenciler üzerinde dahi başarılı olabileceğine (Kurbanoğlu, 2004), öğretme işlemine başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007), meslek içerisinde karşılaştığı zorlukları çözebileceğine (Tuzcuoğlu ve Mirzeoğlu, 2018), öğrenciler ders için yeterince motivasyona sahip olmasalar dahi kendi öğretimsel yeterliklerini kullanarak öğrencilerinin öğrenmelerinden olumlu sonuçları elde edebileceğine (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, 2001; Özerkan, 2007) ilişkin inançları olarak ifade edilebilmektedir.

Özyeterlik kavramı ele alındığında kişinin duygu ve düşüncelerinin onun tutum ve davranışlarını etkilediği oraya konulmaktadır (Gül, 2018). Kişilerin sahip oldukları inançlar başarılı ya da başarısız olma durumlarını etkilemekte olup bir şeyleri başarmak söz konusu inancı olumlu yönde etkilemektedir. Bu çerçevede

değerlendirildiğinde başarı ve özyeterlik inancı birbiriyle yakından ilişkilidir (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Başka bir deyişle özyeterlik inancı kişinin başarısının doğrudan etkileyicisidir.

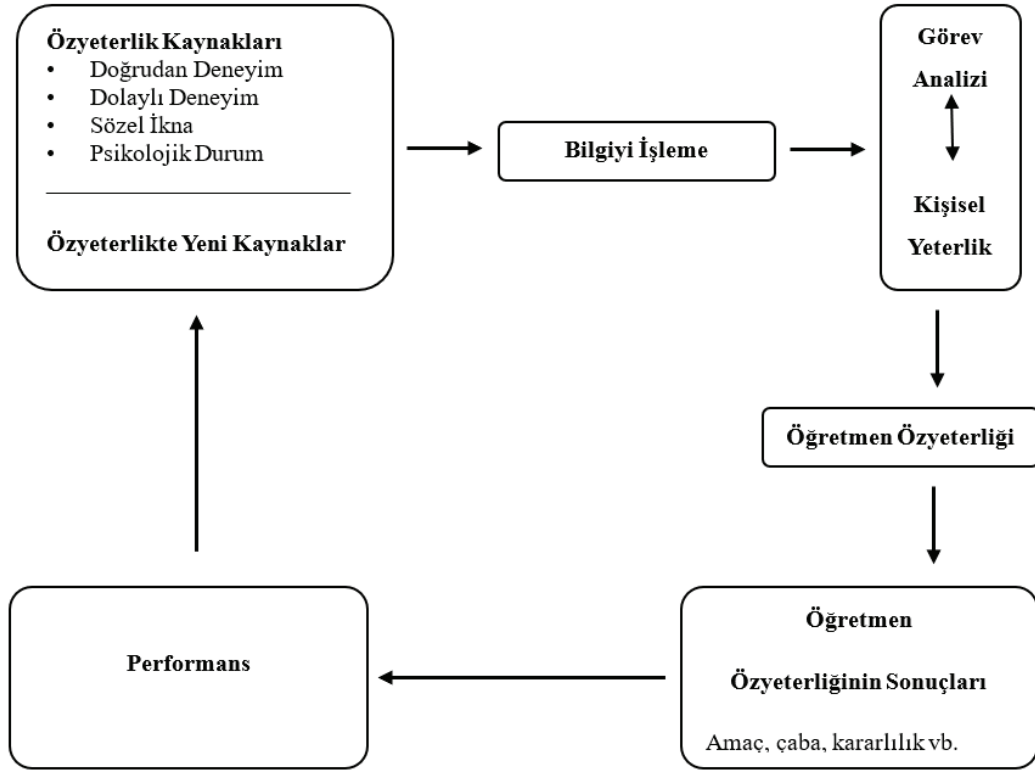
Bandura'ya (1997) göre çevre, bireysel etmenler ve başarı arasında bir ilişki vardır, bu üç kavram birbirlerini olumlu ya da olumsuz olarak etkiler. Ancak farklı bir görüş de kişinin davranışlarını belirleme noktasında özyeterliğin tek başına etkisiz olduğu, başarılı bir performans göstermede yeterince etkili olmadığı ve yeterince yetenek ve beceriye sahip olmayan bireylerin başarılı olamadıkları savunulmaktadır (Aypay, 2010). Bu görüşten yola çıkarak bireyin özyeterlik inancının sahip olduğu yetenekler kapsamındaki inancı ile meydana geldiği söylenebilir.

Bu kapsamda öğretmen özyeterliği; öğretmenin amaç, hedef ve stratejilerini sahip olduğu bilgi birikimi ile yetenekleri çerçevesinde belirlemesinde ve amaçlarına ulaşmada göstereceği performansını içsel bir inançla ortaya koyma sürecinde işe koşur (Kaçar ve Beycioğlu, 2017). Bireyin her türlü görevde gösterdiği performansı, işin sonucundaki başarısı ve görevin devamındaki tutumu üzerinde özyeterlik inancının önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları özyeterlik algıları öğretmenlikleri ile ilgili düşüncelerinde, duygularında ve hatta davranışlarında şekillendirici etkiye sahipken aynı zamanda meslektaşları ile kurdukları iletişim tarzlarının da belirleyicisidir (Zakeri, Rahmany ve Labone, 2016). Bu öz yeterlik algısı sayesinde öğretmenler eğitim öğretim konusunda istekli ve azimli davranarak öğrencilerinin öğrenme deneyimlerine katkı sunmaktadır (Bıkmaz, 2004).

### **2.2.2.1. Öğretmen Etkinliğinin Döngüsü**

Şekil 2'deki model Bandura'nın özyeterlik süreç yaklaşımına paralel olarak Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) tarafından hazırlanmıştır. Modelde özyeterliğin kaynakları; doğrudan deneyim (ustalık deneyimi), dolaylı deneyim, sözel ikna ve psikolojik durum olarak ifade edilmiştir. Bandura (1986) söz konusu dört kaynak ile özyeterliğin oluştuğunu ifade ederken Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998) bu konuyu derinleştirerek öğretmen özyeterliğinin bağlama özgü olduğunu ifade etmişlerdir. Bireyin özyeterlik inançları belirli görevlere özgü olabilir ve bu nedenle birey, birtakım görevler için yüksek özyeterlik inançlarına sahip olabilmekteyken diğer görevlerle ilgili olarak düşük düzeyde özyeterlik inancına sahip olabilmektedir (Tılfarlıoğlu ve Ulusoy, 2012). Örneğin yeterliği yüksek bir fizik

öğretmeni ortaokul fen bilgisi dersinde kendini yetersiz hissedebilir ya da başarılı bir köy öğretmeni kalabalık bir okulda ders işlerken tedirgin olabilir.



Şekil 2. Öğretmen etkinliğinin döngüsü.

(Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998)

Bu kapsamda modele göre bilişsel süreçte kişi özyeterlik yargısı oluştururken öğretim görevinin bağlamı ile bu göreve ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini birlikte değerlendirmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998). Bu değerlendirme sonucunda oluşan özyeterlik, kişinin davranışa geçmesini sağlayacak ve yine bu özyeterlik sayesinde sonraki yeterlik inançlarının kaynağına dönüşecek amaç, gayret, çaba ve sebat ortaya çıkacaktır.

#### 2.2.2.2. Öğretmen Özyeterliği İnancı Alt Boyutları

Günümüzde Bandura tarafından geliştirilmiş olan özyeterlik kavramı üzerinde araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar kapsamında türetilmiş çok sayıda özyeterlik türüne ve özyeterlik boyutuna rastlanmaktadır. Araştırmada kullanılan Öğretmen Özyeterliği İnancı Ölçeği ise akademik özyeterlik, mesleki özyeterlik,

sosyal özyeterlik ve entelektüel özyeterlik olmak üzere dört alt boyuta odaklanmaktadır (Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt, 2017).

*Akademik özyeterlik* öğretmenlerin kendi alanlarındaki bilgi birikimlerine ilişkin özyeterlikleridir. Bireylerin kendi öğrenme faaliyetlerini düzenleyebilmeleri (Bandura, 1997) ya da onların akademik görevleri başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inançları olarak tanımlanabilir (Zimmerman, 1995). Öğretmenlerin lisans eğitimi sürecince aldıkları dersler, hizmet içinde katıldıkları eğitimler akademik anlamda yetkinlik sahibi olmalarını sağlamaktadır. Akademik özyeterlik ile mesleki kaygı arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin akademik özyeterliklerinin yüksek olması mesleki kaygı düzeyini düşürecek ve öğretmenlerin görevlerini daha motive biçimde gerçekleştirmesini sağlayacaktır (Sadıkoğlu, Hastürk ve Polat, 2018).

*Mesleki özyeterlik;* öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerine ilişkin özyeterlikleridir. Her meslek için mesleki özyeterlik içeriği farklılaşmaktadır; örneğin öğretmen özyeterliği ile doktor özyeterliği kapsamına giren kavramlar farklıdır. Öğretmenlerin etkili zaman kullanımı, sınıf yönetimleri, çeşitli yöntem ve teknik kullanmaları, uygun eğitim ortamları oluşturmaları mesleki özyeterlik kapsamında ele alınabilir (Çolak vd., 2017). Başka bir ifade ile öğretmenin eğitim süreçlerini etkili biçimde yürütebileceğine ve yönetebileceğine olan inancıdır. Klassen ve Chiu (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre mesleki özyeterlik; öğretim davranışlarını, öğrenci motivasyonunu ve başarısını etkilemektedir. Öğretim sürecinde kullanılan mesleki özyeterlik; olumsuz öğrenci davranışlarının yönetilmesi ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırma konularında da etkili olabilir.

*Sosyal özyeterlik;* öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerine, iletişim ve iş birliği kurabilmelerine ilişkin özyeterliklerdir. Öğrenciler aracılığı ile toplum üzerinde etkisi bulunan öğretmenlerin sosyal yeterliğe sahip olmaları beklentisi kaçınılmazdır (Önalın Akfırat, 2006; Özdemir, 2019). Bandura'ya (1997) göre sosyal özyeterlik kişinin destekleyici bir sosyal ortam oluşturabilmesini sağlar. Yüksek düzeyde sosyal özyeterlik inancına sahip öğretmenler; tüm eğitim paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar, değişime hızla adapte olur ve kendilerini her ortamda rahat biçimde ifade edebilir (Çolak vd, 2017).

*Entelektüel özyeterlik*; öğretmenlerin bilgiyi kavrama yorumlama gibi zihinsel becerilerine ilişkin özyeterlikleridir. Öğretmenlerin eğitim sisteminde yaşanan değişimleri bilimsel bir bakış açısıyla ve eğitim felsefelerinden yararlanarak yorumlayabilmeleri entelektüel özyeterlik kapsamında değerlendirilir (Çolak vd., 2017). Çelikten ve arkadaşları (2005) etkili bir öğretmenin yaşanan yenilik ve gelişmelere uygun olarak kendisini sürekli geliştirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Toplumlar sürekli bir değişim içerisinde yaşadığından öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve yeteneklere dair beklentiler de sürekli değişim göstermektedir (TED, 2009). Bu bağlamda öğretmenin kendisini mesleki ve kişisel açıdan sürekli geliştirmeye çalışması için entelektüel özyeterliliğinin yüksek olması gerekmektedir.

### **2.2.3. Özyeterliliğin Önemi**

Kişinin amaçlarına ulaşabilmesi için amaca ulaştıracak hedefler belirlemesi ve bunu davranışa dönüştürmesi gerekmektedir. Bu noktada da özyeterlik kavramı devreye girmektedir. Geçtiğimiz yıllar içerisinde öğretmen özyeterliliği giderek ivme kazanan bir araştırma konusu haline gelmiştir (Zee ve Koomen, 2016). Konuya ilişkin alanyazına önemi katkısı bulunan Bandura'ya (1977) göre sahip olduğumuz özyeterlik inancı, yaşantımızda büyük öneme sahiptir. Bireylerin davranışları büyük ölçüde kendi yetkinlikleri ve yaşam olaylarını etkili bir şekilde yönetmek için gereken davranışsal becerilere dair inançlarına dayanmaktadır (Bandura, 1997). Ancak yeterliğe sahip olmak ile o yeterliği etkin ve başarılı bir biçimde kullanmak arasında fark vardır (Bandura, 1989). Kişi bir işi gerçekleştirmeye yönelik yeterli bilgi, beceri ve potansiyele sahip olsa bile bu varlıkların farkında olmayabilir ya da sahip olduğu bilgi, beceri ve potansiyeline şüphe ile yaklaşabilir. Bu farkında olmama halinden ya da şüpheden dolayı işi başaramayacağını düşünerek faaliyete geçemeyebilir. Bu nedenle kişinin yeterliklerinin farkında olması ve bu yeterliklere inanması önemlidir.

Özyeterlik inancı kişinin olaylara olumlu ya da olumsuz bakmasında, hayattaki amaç ve hedeflerini belirlemesinde, karşılaştığı güçlüklerle ne kadar direnç göstereceğinde ve psikolojik sağlamlığında etkili olmaktadır (Say, 2005; Gül, 2018). Okul, meslek ve kariyer seçimi ile bağımlılık durumu, psikolojik rahatsızlıklar gibi birçok alana etki eden özyeterlik; önce birey sonra da toplumların şekillenmesinde rol almaktadır (Aksoy, 2018). Maddux da (1995) özyeterliliğin diğer insanlara karşı benimsediğimiz duygu ile hayatta yaptığımız birçok seçimin belirleyicisi olduğunu belirtmektedir.

Özyeterlik, bireyin davranışlarını yönlendiren temel motivasyon kaynaklarından biridir. Kendi becerilerine güvenen birey, aktif bir tutum sergilerken kendine yönelik de olumlu bir algıya sahip olur. Çünkü bireyin özyeterlik inancı ne kadar yüksekse birey o kadar istek, azim ve çaba gösterecek; problem çözme becerisi gelişecek, olumsuzluklar karşısında dirayetli kalabilecek ve bu olumsuzlukları kendisini geliştirmek için bir araç olarak kullanacaktır (Gül, 2018; Aygüneş, 2023). Özyeterliğine dair inancı düşük bireyler olumsuz koşullar altında karamsarlık yaşayarak problemler karşısında çözüm yolu üretmeyecek, başarısızlıklarını dış etmenlerle ya da başkalarının hatalarıyla ilişkilendirme eğiliminde olacaktır.

Pajares (1997) ve Say'a (2005) göre ise stres ile özyeterlik arasında bir ilişki bulunmaktadır; görevler karşısında bireyin yaşadığı stresin sebebi kendisine yönelik yeterlik inancının zayıflığıdır. Yüksek özyeterliğe sahip bireyler yaşam deneyimlerini olumlu ifadelerle aktarırken düşük özyeterliğe sahip olanlar benzer deneyimleri olumsuz kavramlar ile ifade edebilmektedir (Martins, Costa ve Onofre, 2015). Benzer biçimde özyeterliği yüksek olan öğretmenler, değişiklikler karşısında daha az kaygı düzeyine sahip olurlar; böylece risk alarak deneme yapmaları mümkün olur (Özenoğlu-Kiremit, 2006).

Bandura (1997) özyeterliği yüksek olan bireylerin zorluklar karşısında çaba göstermeye devam ettiklerini, daha düşük strese sahip olduklarını ve daha olumlu sonuçlara ulaştıklarını belirtmiştir. Bandura'ya (1997) göre özyeterliği yüksek bireyler; sorun çözme sürecinde azimli, öz-motivasyon sahibi, yüksek başarı beklentili, bilişsel süreç becerilerini etkin kullanan, sürekli çaba gösteren, zorlu deneyimlerde hemen toparlanan, hatalı yöntemlerden vaz geçen ve yanlış davranışlardan hızla arınan kişilerdir.

Düşük özyeterlik inancına sahip bireyler ise stres, gerginlik ve kaygı yaşadıklarından zorlu görevlerden uzak durmaktadır (Pajares, 1997). Düşük öz yeterlik inancı kişinin kendisinden şüphe duymasına ve becerilerini kullanmak yerine görevden kaçma eğiliminde olmasına sebep olur (Davis ve Wilson, 2000). Yüksek özyeterlik inancına sahip bireylerin aksine düşük özyeterliğe sahip olanlar başkalarının kontrolü altında bir kurban ya da kukla gibi hissederken kendilerini şanssız olarak tanımlayabilir, dünyanın onlara karşı olduğu inancını taşıyabilir, çabalamanın amacını ve faydasını sorgulayabilir, sorumluluk alma konusunda yetersiz kalır ve bu bireylerin belirgin bir hedefi bulunmayabilir (Aypay, 2010; Aksoy, 2018). Telef (2011) ve Bulucu'ya (2003)

göre özyeterliği düşük öğretmenler öğrenci davranışlarını ödül ceza sistemi ile yönetebilmekte ve sınıf yönetiminde sert davranışlar kullanabilmektedir.

Kaçar ve Beycioğlu (2017) ise öğretmenlerin bilgi ve beceri noktasında eksiklikleri olsa dahi özyeterlik inançları yüksek olduğu takdirde var olan bilgi ve yeteneklerini daha etkili kullanarak başarıya ulaşabileceklerini ifade etmiştir. Elliot (2000) ise öğretmenlerin yeterli seviyesinin yüksek olduğuna inandığı takdirde performanslarını artırmak için çaba harcayacaklarını, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmek için zaman ayıracıklarını ve etkili ders süreci gerçekleştirmeye çaba göstereceklerini ifade etmektedir. Özenoğlu-Kiremit (2006) de öğretmenlerin mesleklerini etkili biçimde gerçekleştirebilmeleri için yalnızca iyi bir eğitim almış olmalarının yeterli olmayacağını, görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye ilişkin inançlarının da var olması gerekliliğini vurgulamıştır. Öztuna Kaplan ve Önen'e (2005) göre öğrencilerin özyeterlik algıları zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri okullarda şekil kazanmakta olduğundan öğretmen özyeterliği çok önemlidir. Bıkmaz (2004) ve Selçuk'a (2016) göre de yüksek özyeterliğe sahip öğretmenler, öğrenci istek ve ihtiyaçları noktasında daha duyarlı davranarak öğrencilere uygun olumlu öğrenme ortamları hazırlamaktadır.

#### **2.2.4. Öğretmen Özyeterliğini Geliştirmek**

Özyeterliği artırmak için birden fazla yol izlenebilir. Ancak her zaman ilk adım bireyin kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmasıdır. Bu farkındalık sayesinde birey kendini objektif biçimde değerlendirebilecek ve gelişimin ilk adımı gerçekleşmiş olacaktır. Bireylerin kademeli olarak zorlaşan hedefler belirlemeleri, bu hedefleri gerçekleştirmek adına çaba göstermeleri başarı hissini elde etmelerini sağlayacak olup bu durumda özyeterlikleri artabilir (Bandura, 1997). Zimmerman (1995) bu durum için dört işlem becerisinden başlayarak istatistik kavramına kadar kademeli olarak zorlaşan matematik dersini ya da basit kelimelerle başlayan heceleme etkinliğinin aşamalı olarak zor kelimelerle devam etmesini örnek vermektedir.

Özyeterlik inancının gelişiminde erken yaşlarda ailenin, ilerleyen yaşlarda ise sosyal çevrenin rolü ve desteği önemlidir (Selçuk, 2016). Sosyal çevreden gelen telkin, onay ve olumlu dönütler özyeterliği artırabilir. Özellikle uzmanlığına, hayat tecrübesine güvenilen insanlardan gelen olumlu dönütler özyeterliğe daha anlamlı ve olumlu etki göstermektedir (Bandura, 1997).

Bireyin kendisi ile motive edici içsel konuşmalar yapması ve başkalarının başarılarını ilham amaçlı kullanması da özyeterlik duygusuna olumlu katkı sunabilir. Başarılı girişimler sonucu elde edilen olumlu duyguları deneyimlemesi özyeterliği güçlendirirken kaygı, korku, stres gibi olumsuz duygular özyeterliğin azalmasına sebep olur (Kurbanoglu, 2004). Pajares (2002) bunu, başarıyı kutlamak özyeterliğin gelişmesini sağlar şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca bireyin akranlarıyla olan iletişimi özyeterliğini olumlu etkilerken bozulan arkadaş ilişkileri özyeterliği olumsuz yönde etkileyebilir (Bandura, 1994).

Öğretmen özyeterliği, öğretmenin sınıftaki ders sürecini yönetmesinden, öğrencilerle kurduğu iletişime kadar birçok alana etki ederken yeterlik algısı arttıkça öğretmenin kendine güveni de artar. Bu kapsamda öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırıp deneyimler yoluyla başarı elde etmeleri onları motive ederek özyeterliklerini artırmaya katkı sağlar. Bu kapsamda öğretmenlerin özyeterliklerini artırma noktasında politikalar gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

### **2.2.5. Özyeterlik İnancından Etkilenen Süreçler**

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'na göre insanların özyeterlik inancı hayattaki dört alanda etki göstermektedir (Bandura, 1997). Özyeterlik inancı bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçme sürecine etki ederek insan hayatında belirleyici bir rol oynamaktadır.

- **Bilişsel Süreçler**

İnsanlar amaçlı davranışlarını gerçekleştirmeden önce bilgi ve düşüncelerini düzenlerler. Bu düzenleme aşamasının ilk adımı öngörüdür ve bu aşamadaki bilişsel aktivitelerden biri ise hedef belirlemektir (Zimmerman, 1995). Bireylerce belirlenen hedefler özyeterlik inançlarından etkilenir. Özyeterlik inanç düzeyinin yüksek olduğu kişiler hedeflerini belirlerken daha zorlayıcı hedefler seçer ve söz konusu hedefe daha sadık olurlar (Bandura, 1989). Aksi düşünüldüğünde ise özyeterliği düşük kişiler, hedef belirlerken daha minimal davranır ve zorlu hedeflerden uzak dururlar.

Davranış aşamasına geçmeden önce ise kişiler hedef ve davranışlarının sonucunu geçmiş verilere dayanarak zihinlerinde oluştururlar. Bu zihinsel süreçte de özyeterlik etkin rol oynar ve özyeterliği yüksek kişiler geçmişteki deneyimlerini temel alarak zihinlerinde olumlu senaryolar kurarken özyeterliği düşük kişiler başarılı olamayacağı

işlerin aksayacağı senaryolar kurar (Bandura, 1994). Gelecekte yaşanabilecek olumsuz olayları önceden görebilmenin yanında hayatı etkileyebilecek bu olumsuz olayları kontrol etmek de bilişsel süreçler ile mümkün olmaktadır. Olumsuzluklar karşısında görev odaklı davranabilmek, problemler karşısında analitik düşünme yeteneklerini kullanabilmek ve olumsuzluğa kapılmak yerine hızla adapte olup olayları lehine çevirmek özyeterlik inancının devreye alınması ile mümkün olacaktır (Bandura, 1989).

- **Motivasyonel Süreçler**

İnsanların bilgi, beceri ve performanslarına ilişkin inançları motivasyonlarının belirleyicisidir. Engeller karşısında motivasyonunu koruyarak engeli aşabilmek adına çaba göstermeye devam etmek özyeterlik inancı ile mümkün olmaktadır (Bandura, 1989). Özyeterliği yüksek olan bireyler zor şartlar altında bile ısrarla çabalamaya devam ederken düşük özyeterliğe sahip bireyler pes etmeyi tercih edecektir (Kalkan, 2020).

Özyeterlik neden sonuç bağlantısı kurma süreçlerimizde de etkili olabilmektedir. Başarısızlık karşısında özyeterlik inancı yüksek birey başarısızlığın nedeni olarak yeterince çabalamamasını gösterirken özyeterlik inancı düşük birey bu başarısızlığı kendi yeteneklerinin yetersizliği ile ilişkilendirecektir (Martins vd. 2015). Ayrıca özyeterlik davranışlara ilişkin sonuç beklentimizi de etkilemektedir (Bandura, 1997). Yani kişi yüksek özyeterlik inancı ile başarılı olacağını düşünür ve bu durum onun motivasyonu üzerinde olumlu bir etki oluşturur.

- **Duyuşsal Süreçler**

Zorlu deneyimler karşısında yaşanan stres, tükenmişlik, depresyon gibi psikolojik süreçlerde de özyeterlik inancı etkili olmaktadır (Duan, Bissaker ve Xu, 2024). Özyeterliği güçlü olan ve sorunları çözebileceğine inanan kişiler söz konusu zorlukların üstesinden gelmeye ilişkin kaygı yaşamazken düşük yeterliğe sahip kişiler yaşanan her aksiliği son olarak görür, tedirgin hisseder ve stres olur (Bandura, 1989). Yeterlik inancının düşük olması kişinin olayların olumsuz yanlarına odaklanmasına da sebep olur ve sürekli olumsuz düşünen, başarısız olacağına inanan kişi de kendini gerçekleştiren kehanet deneyimi yaşayabilir (Martins vd. 2015).

- **Seçme Süreçleri**

Hayatın her anındaki karar alma ve seçim yapma süreçleri kişinin özyeterliliğinden etkilenmektedir (Maddux, 1995). Kişi özyeterliliği ölçüsünde başarılı olacağına inandığı hedeflere yönelmekte ve seçimlerini bu doğrultuda yapmaktadır. Bununla beraber Sosyal Öğrenme Kuramı insanların çevrelerinden etkilendiklerini aynı zamanda da çevreyi etkilediklerini savunur. Bu çerçevede değerlendirildiğinde insanların seçimleri hayatlarının yönünü belirleyecek ya da değiştirecek böylece farklı deneyimler yaşayan kişinin ilgi alanları, sosyal çevresi ve yeterlikleri gelişecektir. Hayattaki büyük karardan bir diğeri olan meslek seçiminde de özyeterlilik etkin rol oynayacak olup özyeterliliği yüksek olan kişiler kendilerine en uygun olduğuna inandıkları mesleği seçerek meslekte başarılı olmak için çaba gösterecektir (Aksoy, 2018).

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

Elliot (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada müdürlerin liderlik davranışları ile öğretmenlerin yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. 235 öğretmenin katılımcı olarak yer aldığı araştırmanın sonuçlarına göre müdürlerin davranış tarzları öğretmen yeterliklerini etkilemekte olup yöneticiler problem çözme becerisi ve etkin dinleme becerisi ile öğretmenlere destek olabilmektedir.

Deringöl tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen ve ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesine ilişkin eğitimcilerin görüşlerinin alınmasını amaçlandığı çalışmaya 11 sınıf öğretmeni ve ilköğretim bölümünden 6 akademisyen katılmıştır. Katılımcıların görüşleri ile ortaya çıkan araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin yürütülen alışmalar uygulanmaya konmalı, uygulamaya yönelik bir meslek olan öğretmenliğin etkililiğinin artırılması için Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin kredileri artırılmalı, staj olarak adlandırılan uygulamalar disipline edilmeli ve öğretmenlerin bilgiyi aktaran değil rehberlik eden öğretmen olarak yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'un 2007 yılında farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin özyeterlilik inancı kaynaklarını araştırmayı amaçladıkları çalışmaya mesleklerinin 1 ila 29 yılında bulunan 255 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar 4 yıldan az deneyime sahip öğretmenler ve 4 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmenler

olarak iki gruba ayrılmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre ırk ve deneyim gibi demografik değişkenler özyeterlik üzerinde etkili değildir. Düşük kıdeme sahip öğretmenler kıdemli öğretmenlerden daha düşük ortalama özyeterlik inancına sahiptir. Meslektaş ve toplumdaki gelen sözel iknanın düşük kıdemli öğretmenlerin özyeterlik inançları üzerinde etkili bir değişken olmaktadır.

Ying, Connor, Yanyun, Roehrig ve Morrison'ın 2012 yılında gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen nitelikleri, öğretmen özyeterliliği ve sınıf uygulamalarının beşinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık sonuçları üzerine etkileri incelenmiştir. Öğrencilerinin başarısında ne ölçüde fark yaratabileceklerine inandıklarını belirten bir ölçek ile katılımcıların öğretmen özyeterliliği verileri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre daha yüksek özyeterlilik algısına sahip öğretmenlerin öğrenci öğrenimine daha fazla destek gösterdiği, daha olumlu bir sınıf ortamı sağladığı ve öğrencilerinin daha iyi okuryazarlık becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deneyimli ve yüksek özyeterliliğe sahip öğretmenlerin öğretim süreçlerinde daha az zaman harcadıkları da araştırma sonuçları arasındadır.

Bağ 2015 yılında 57 okul öncesi öğretmeni ile 20 okul yöneticisinin katıldığı ve nitel yöntemin kullanıldığı çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretmen yeterliklerinin çeşitli değişkenlerden (kıdem, yaş, mezun olunan lisans programı, öğrenim durumu, okul türü, unvan ve ebeveyn olma durumu) nasıl etkilendiğini belirlemek amaçlanırken yönetici ve öğretmenlerin yeterliklere ilişkin görüşleri ve bu bağlamda öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler mesleğe yönelik gelişimlerini belirleme, okulun öğrenme merkezi haline gelmesini sağlama, iş birliği, ebeveyn eğitimi ve eğitim programları alanlarında diğer alanlara göre kendilerini daha az yeterli gördükleri; yöneticilerin ise aile ile iletişim, ebeveyn eğitimi, iletişim ve mesleğe yönelik gelişimlerini belirleme alanlarında öğretmenleri diğer alanlara kıyasla daha az yeterli değerlendirdikleri saptanmıştır. Yöneticilere göre öğretmenlerin iletişim, sınıf yönetimi ve drama alanlarında hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir.

Martins ve arkadaşları tarafından 2015 yılında yapılan çalışmada öğretmen adaylarının özyeterlilikleri, staj deneyimleri ve özyeterlilik kaynakları incelenmiştir. Karma yöntemle yapılan çalışmaya 141 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların sınıf yönetimine ilişkin özyeterlilikleri öğretim stratejilerine yönelik özyeterliliklerinden daha yüksektir. Daha yüksek özyeterliliğe

sahip katılımcılar stajdaki mesleki deneyimlerini ustalık deneyimleri olarak görürken, düşük özyeterliliğe sahip katılımcılar staj deneyimlerini olumsuz yaşantılar ile ilişkilendirmektedir.

Zee ve Koomen tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen çalışmada 165 makale incelenmiştir. Çalışmanın amacı öğretmen özyeterliliğinin; eğitim süreçlerinin kalitesi, öğrencilerin akademik uyumu ve öğretmenin psikolojik refahına yönelik etkisini incelemektir. Araştırma sonuçları öğretmen özyeterliliğinin öğrencilerin akademik uyumu, öğretmen davranış kalıpları ve eğitim süreçlerinin kalitesi, kişisel başarı, iş tatmini ve mesleğe bağlılık üzerinde olumlu etkisi olduğu; özyeterlilik ile tükenmişlik faktörleri arasında ise olumsuz ilişkiler bulunduğu ifade edilmiştir.

Atmaca 2017 yılında yaptığı çalışmada öğretmenlerin MEB tarafından belirlenen özel ve genel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve amaçlamıştır. Çalışma kapsamında branşı İngilizce olan 366 öğretmen adayı ve 84 öğretmenden nitel veri toplanmıştır. Söz konusu öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin mesleki kimliklerine katkısına ilişkin algıları ölçülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların çoğu MEB tarafından düzenlenen yeterliklerin mesleki kimliklerine olumlu katkısı olduğu görüşünü belirtirken, kalan öğretmenler ya konuya ilişkin çekimser kalmış ya da olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Gonzales, Peters, Orange ve Gitsby tarafından 2017 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen çalışmada yüksek risk ve beklentili testlerin öğretmenlerin iş kaynaklı stresi ve özyeterlilik düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ardışık karma yöntem kullanılan çalışmaya 145 öğretmen katılmış olup bulgulara göre öğretmenlerin branşlarının özyeterliliklerini etkilemediği, ancak iş kaynaklı streslerini etkilediği tespit edilmiştir. Ek olarak öğretmen iş kaynaklı stresi ile öğretmen özyeterliliği arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, zaman yetersizliği, müfredatta yapılan güncellemelerin iş kaynaklı streslerine artırdığını; okul liderliği ve farklı akademik başarılarla sahip öğrencilerin aynı sınıfta olmasının öğretmen özyeterliliğini etkilediğini ifade etmiştir.

Gül'ün 2018 yılında gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin özyeterlilik algısı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma için 470 yönetici ve öğretmenden nicel yöntemle veri toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre katılımcıların özyeterlilik inanışları yüksek, örgütsel bağlılıkları orta düzeydedir.

Örgütsel bağlılık ile özyeterlik arasında olumlu yönde bir ilişki mevcuttur. Araştırmaya göre özyeterlik inancı arttıkça örgütsel bağlılık da artmaktadır.

Tuğluk ve Kürtmen tarafından 2018 yılında yapılan çalışmada Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında hazırlanan 2006 ve 2017 yıllarında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgeleri ile 2017 yılında yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi'nin öğretmen yeterlikleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme modeli ile gerçekleştirilen çalışmada araştırmacılar tarafından şu öneriler sunulmuştur; öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlikler genel olarak değil her alan için ayrı ayrı belirlenmeli, yeterliklerinin kullanım alanları örnekler ile açıklanmalı, yeterlik değerlendirme konusunda bir program geliştirilmeli ve öğretmenler bu doğrultuda değerlendirilmeli kendilerini geliştirmelidir.

İskender'in 2019 yılında gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin yeterlik algıları ve öğretmen liderlik düzeyleri değerlendirilmiş ve iki değişken arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. 203 öğretmenden elde edilen nicel veriler ışığında öğretmenlerin yeterlik algıları demografik değişkenlerden etkilenmemektedir ancak öğretmen yeterliği algıları ile öğretmen liderlik rollerine yönelik beklentileri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Woodcock ve Jones tarafından 2020 yılında öğretmenlerin özyeterlikleri ile kapsayıcı eğitime yönelik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlı çalışma gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemle veri toplanan araştırmaya 122 ortaokul öğretmeni katılım sağlamıştır. Kapsayıcı sınıf ortamlarının tüm öğrencilere eğitim verme noktasında etkili bir yol olduğuna inanan öğretmenlerin, inanmayanlara göre daha yüksek öğretmen özyeterlilik düzeyine sahip olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada, kapsayıcı eğitime yönelik destekleyici mesleki gelişim faaliyetleri ile öğretmenlerin tutum ve inançlarının birbirlerini olumlu yönde destekleyeceği ifade edilmiştir.

Çalışkan'ın 2022 yılında gerçekleştirdiği çalışmada ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin farklı kariyer seviyesindeki okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Verilerin nitel yöntemle toplandığı çalışmaya resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan 59 okul yöneticisi katılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre okul yöneticileri öğretmenlerini genellikle yeterli görmektedir.

Aygüneş tarafından 2023 yılında gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların öğretmen yeterlikleri ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılarak aralarında bulunan ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma için farklı illerde görev yapan 374 Beden Eğitimi ve Spor öğretmeninden nicel veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin, ilgili lisans bölümünden mezun olan öğretmenlerin, okul takımı çalıştıran öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca problem çözme becerisi ile öğretmenlerin yeterlik algıları arasında da olumlu yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Doğan tarafından 2024 yılında gerçekleştirilen çalışmada farklılaştırılmış öğretim uygulamaları kapsamında öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nicel yöntemle veri toplanan araştırmaya 355 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre farklılaştırılmış eğitim kapsamında öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve özyeterlikleri yüksek olup kıdem, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerindeki artış öğretmenlerin hem mesleki yeterliklerini hem de özyeterliklerini artırmaktadır.

Duan ve arkadaşları (2024) tarafından sınıf yönetimi özyeterliği üzerine gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında Çin ve uluslararası veri tabanlarından literatür incelenmiştir. Araştırma için seçilen 87 çalışma örneklem olarak belirlenmiş ve bulgular toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf yönetimi özyeterliği öğretmen ile ilgili faktörler (deneyim, kişilik, stres, tükenmişlik, iş tatmini, mesleki bağlılık), sınıf ortamı ile ilgili faktörler (olumsuz öğrenci davranışları, öğrenci-öğretmen iletişimi, öğrenci başarısı, sınıf iklimi, sınıf etkileşimi), okul ile ilgili faktörler (yöneticinin benimsediği liderlik türleri, okul kültürü) olmak üzere 3 kategoride çeşitli faktörden etkilenmektedir.

## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntemde, veri toplama ve analiz süreçlerinde hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılır ve bulgular birleştirilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Karma yöntemle yapılan araştırmalarının özelliği iki farklı yöntemle toplanan verilerin araştırma sonuçlarının genişletilmesinde kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin toplanma ve analiz süreçlerine göre karma yöntem temelde üç farklı şekilde kullanılabilir (Creswell ve Creswell, 2021). Bu araştırmada Yakınsak Karma Desen kullanılmıştır; nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış veriler ayrı ayrı analiz edilerek bulguların birbirlerini doğrulama durumlarını kontrol etmek için sonuçlar karşılaştırılmıştır (Creswell ve Creswell, 2021).

Araştırmanın nicel bölümünde kullanılan ölçeğin alt boyutlarına (akademik özyeterlik, mesleki özyeterlik, sosyal özyeterlik-entelektüel özyeterlik) ve nitel bölümde kullanılan görüşme sorularına (mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler) ait bulgular karşılaştırılarak birbirlerini doğrulama durumları kontrol edilmiştir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlik mesleğinin yeterliklerinin araştırıldığı çalışmanın nicel bölümünde araştırmaya konu olan olay ya da olgunun doğal koşullarında ve olduğu haliyle tanımlanmaya çalışıldığı tarama modeli (Karasar, 1999; Büyüköztürk vd., 2008); nitel bölümünde ise katılımcıların araştırılan olguyu deneyimlerinde nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı sağlayan fenomenoloji (olgubilim) deseni (Büyüköztürk vd., 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır.

#### 3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Çankırı ili Merkez ilçesindeki MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu; nicel bölüm için zaman, maliyet ve işgücü bakımından var olan sınırlılıklar karşısında örneklemin kolay

ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçildiği uygun örneklem (Büyüköztürk vd., 2008) yoluyla seçilen 129 okul yöneticisi ve 305 öğretmen, nitel bölüm için ise demografik olarak farklı özelliklere sahip katılımcılardan oluşan maksimum çeşitlilik örneklem (Büyüköztürk vd., 2008) yoluyla seçilen 15 okul yöneticisi ve 15 öğretmendir.

Araştırmada eşit olmayan örneklem büyüklükleri kullanılmasının sebebi nicel boyutta genelleme yapabilmek amacıyla geniş kitlelerle; nitel boyutta ise derinlemesine bakış açısı elde etmek için dar bir örneklem grubuyla çalışmanın daha elverişli olmasıdır (Creswell ve Creswell, 2021). Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın nicel kısmına katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin demografik özellikleri

| Çalışma Grubu   | Cinsiyet                 |         |          |             |       |
|-----------------|--------------------------|---------|----------|-------------|-------|
|                 | Kadın                    | Erkek   |          |             |       |
| Okul yöneticisi | 48                       | 81      |          |             |       |
| Öğretmen        | 209                      | 96      |          |             |       |
|                 | Yaş                      |         |          |             |       |
|                 | 23-30                    | 31-40   | 41-50    | 50 ve üstü  |       |
| Okul yöneticisi | 12                       | 54      | 45       | 18          |       |
| Öğretmen        | 82                       | 109     | 74       | 40          |       |
|                 | Mesleki Kıdem            |         |          |             |       |
|                 | 0-10                     | 11-20   | 21-30    | 30 ve üstü  |       |
| Okul yöneticisi | 48                       | 27      | 33       | 21          |       |
| Öğretmen        | 151                      | 81      | 53       | 20          |       |
|                 | Görev Yapılan Kurum Türü |         |          |             |       |
|                 | Anaokulu                 | İlkokul | Ortaokul | Ortaöğretim | Diğer |
| Okul yöneticisi | 18                       | 24      | 33       | 51          | 3     |
| Öğretmen        | 23                       | 90      | 83       | 102         | 7     |

Tablo 1 incelendiğinde 434 kişinin çalışmaya katıldığı, araştırmaya katılan yöneticilerin ağırlıklı olarak erkeklerden öğretmenlerin ise kadınlardan oluştuğu ve araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının 0 ila 10 yıl arası kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın nitel kısmına katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin demografik özellikleri

| Çalışma Grubu   | Cinsiyet |       |
|-----------------|----------|-------|
|                 | Kadın    | Erkek |
| Okul yöneticisi | 5        | 10    |
| Öğretmen        | 8        | 7     |

|                 | Yaş   |       |       |            |
|-----------------|-------|-------|-------|------------|
|                 | 23-30 | 31-40 | 41-50 | 50 ve üstü |
| Okul yöneticisi | 1     | 6     | 4     | 4          |
| Öğretmen        | 5     | 4     | 3     | 3          |

|                 | Mesleki Kıdem |       |       |            |
|-----------------|---------------|-------|-------|------------|
|                 | 0-10          | 11-20 | 21-30 | 30 ve üstü |
| Okul yöneticisi | 3             | 4     | 6     | 2          |
| Öğretmen        | 7             | 5     | 1     | 2          |

|                 | Görev Yapılan Kurum Türü |         |          |             |       |
|-----------------|--------------------------|---------|----------|-------------|-------|
|                 | Anaokulu                 | İlkokul | Ortaokul | Ortaöğretim | Diğer |
| Okul yöneticisi | 2                        | 3       | 4        | 5           | 1     |
| Öğretmen        | 3                        | 3       | 4        | 4           | 1     |

Tablo 2 incelendiğinde görüşmelerin 30 kişi ile gerçekleştirildiği ve katılımcıların farklı demografik özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama amacıyla bu çalışmada “*Kişisel Bilgiler Formu*”, “*Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği*” ve “*Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Görüşme Formu*” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklem grubunun demografik bilgilerine ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda cinsiyet, unvan, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü değişkenleri bulunmaktadır.

#### 3.3.2. Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği

Araştırmanın nicel bölümünde kullanılan Çolak ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği*” 27 maddeden oluşmaktadır. Beş

maddeden oluşan akademik özyeterlik, 7 maddeden oluşan mesleki özyeterlik, 8 maddeden oluşan sosyal özyeterlik ve 7 maddeden oluşan entelektüel özyeterlik olmak üzere ölçeğin dört boyutu vardır. Ölçek beşli likert tipinde olup katılmıyorum (1) ile katılıyorum (5) aralığında değerlendirilmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesi sonucu elde edilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 135 olup ölçekte karşıt madde bulunmamaktadır. Ölçeği geliştirenler tarafından ölçeğin güvenirlik analizleri Cronbach Alpha testi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin dört alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değerleri; Akademik özyeterlik için .75; Mesleki özyeterlik için .86; Sosyal özyeterlik için .88 ve Entelektüel özyeterlik için .87 olarak bulunmuştur (Çolak vd., 2017).

Bu çalışma için toplanan veriler ile ölçeğin güvenirlik analizi yeniden Cronbach Alpha ile yapılmış ve ölçeğin genelinde Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin dört alt boyutu ise Akademik özyeterlik .83; Mesleki özyeterlik .90; Sosyal özyeterlik .89 ve Entelektüel özyeterlik .91 olarak hesaplanmıştır. İlgili literatürde Cronbach Alpha katsayısının .70'ten büyük olması beklendiğinden analiz sonuçları ışığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

### **3.3.3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Görüşme Formu**

Araştırmanın nitel bölümünde ise veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular; açık uçlu, katılımcılar tarafından kolaylıkla anlaşılabilir, yönlendirilmeden kaçınan, farklı türden sorular olmasına dikkat edilerek hazırlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda araştırmacılarca hazırlanan ve uzman görüşü alınarak düzenlemeler yapılan görüşme formu şu sorulardan oluşmaktadır:

1. Bir öğretmenin hangi alanlarda yeterlik sahibi olması gerektiğini düşünüyorsunuz? (Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri sizce nedir? Neden?)
2. Bir öğretmenin mesleki bilgiye yönelik yeterlikleri neler olmalıdır?
3. Bir öğretmenin mesleki beceriye yönelik yeterlikleri neler olmalıdır?
4. Bir öğretmenin tutum ve değerlere yönelik yeterlikleri neler olmalıdır?

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci başlamadan önce Kırıkkale Üniversitesi Etik Kuruluna başvurularak Etik Kurul Onayı alınmıştır. Sonrasında Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak veri toplamak için gerekli makam oluru alınmıştır. Çankırı ilinde farklı kurumlarda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlere ulaşılarak araştırmanın nicel kısmında kullanılan ölçeğin cevaplanması sağlanmış cevaplar kodlanarak tablolaştırılmıştır. Düşünceleri açıklamada sözlü anlatım yazılı anlatıma tercih edildiğinden (Karasar, 1999) araştırmanın nitel verisi katılımcılar ile yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Katılımcının izni dahilinde veriler ses kaydına alınmış, çözümlemesi yapılmış ve katılımcılara verdikleri yanıtların doğruluğunu teyit etmeleri için ulaştırılmıştır. Görüşmeler 15 - 25 dakika arasında sürmüştür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel bölümü için toplanan verilerin analizinde SPSS Statistics 25.0 programı kullanılmıştır. Veri analizinde kullanılacak testleri belirlemek amacıyla toplanan verilerin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenerek verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Normallik testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Normallik testi sonuçları

|                         | N   | Basıklık(Skewness) | Çarpıklık(Kurtosis) |
|-------------------------|-----|--------------------|---------------------|
| Özyeterlik İnancı Genel | 434 | -0,755             | 0,605               |
| Akademik Özyeterlik     | 434 | -0,107             | -0,154              |
| Mesleki Özyeterlik      | 434 | -1,073             | 1,473               |
| Sosyal Özyeterlik       | 434 | -0,819             | 0,403               |
| Entelektüel Özyeterlik  | 434 | -0,478             | -0,163              |

Tablo 3'e göre özyeterlik inancı ölçeği genelinde ve 4 alt boyutunda basıklık değerleri -1,073 ile -0,107; çarpıklık değerleri ise -0,163 ile 1,473 katsayıları arasında bulunmuştur. Literatürde değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin

sonuçların  $\pm 1.5$  arasında olması (Tabachnick ve Fidell, 2015) durumunda verilerin normal dağıldığı ifade edilir.

Araştırmanın nicel boyutunda okul yöneticileri ve retmenlerin alt boyutlara yönelik yeterlilik düzeyi aritmetik ortalamayla tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürleri ve retmenlerin alt boyutlara yönelik yeterlilik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için bağımsız gruplar t-testiyle analiz gerçekleştirilmiştir (Karasar, 1999).

Araştırmanın nitel bölümünün örneklem grubu olan okul yöneticileri OY1, OY2 retmenler ise 1, 2 olarak kısaltılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde öncelikle veriler kodlanmış, temalar belirlenerek kodlanan veriler temalara yerleştirilmiş, temalardan bulgular elde edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu kapsamda içerik analizi gerçekleştirilirken katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlarda anlamlı her bir cümle ya da kavram için bir kod oluşturulmuş cevaplar doğrultusunda kodlar temalara ayrılmış son olarak da benzer anlamlar içeren kodlar birleştirilmiş ve bulgular tablolaştırılmıştır.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma amacına yönelik olarak toplanarak analizleri yapılan veriler tablolastırılarak sunulmuştur.

#### 4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” ne verilen cevapların okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Özyeterlik inancı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

|                               | Unvan           | N   | Mean (X) | Std. Deviation (SS) | t    | p   |
|-------------------------------|-----------------|-----|----------|---------------------|------|-----|
| <b>Akademik Özyeterlik</b>    | Okul Yöneticisi | 129 | 4.34     | .61                 | 1.30 | .56 |
|                               | Öğretmen        | 305 | 4.26     | .59                 |      |     |
| <b>Mesleki Özyeterlik</b>     | Okul Yöneticisi | 129 | 4.50     | .48                 | 1.67 | .01 |
|                               | Öğretmen        | 305 | 4.41     | .56                 |      |     |
| <b>Sosyal Özyeterlik</b>      | Okul Yöneticisi | 129 | 4.31     | .59                 | 2.29 | .05 |
|                               | Öğretmen        | 305 | 4.15     | .68                 |      |     |
| <b>Entelektüel Özyeterlik</b> | Okul Yöneticisi | 129 | 4.13     | .62                 | .93  | .18 |
|                               | Öğretmen        | 305 | 4.06     | .68                 |      |     |
| <b>Özyeterlik TOPLAM</b>      | Okul Yöneticisi | 129 | 4.32     | .51                 | 1.81 | .31 |
|                               | Öğretmen        | 305 | 4.21     | .55                 |      |     |

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin (4.50) ve öğretmenlerin (4.41) en yüksek ortalaması, mesleki özyeterlik boyutunda ve yüksek düzeylidir. Bu boyutu okul yöneticilerinde (4.34) ve öğretmenlerde (4.26) ortalama ile akademik özyeterlik; okul yöneticilerinde (4.31) ve öğretmenlerde (4.15) ortalama ile sosyal özyeterlik takip etmektedir. Okul yöneticilerinin (4.13) ve öğretmenlerin (4.06) en düşük ortalaması entelektüel özyeterlik boyutundadır.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleği özyeterliliğine ilişkin inançları ölçeğin mesleki özyeterlik alt boyutunda ( $t=1.67$ ,  $p<0.05$ ) ve sosyal özyeterlik alt boyutunda ( $t=2.29$ ,  $p<0.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hem mesleki hem de sosyal özyeterlik alt boyutlarında okul yöneticilerinin ortalaması öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Akademik ve entelektüel özyeterlik alt boyutlarında okul yöneticileri ile öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

## 4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Görüşme Formu”nda yer alan soruların sıralamasına uygun olarak elde edilen bulgular sunulmuştur. Görüşme soruları için oluşturulan tablolar, temaları ve kodları içerecek şekilde oluşturulmuştur. Her bir tema altında en çok tekrarlanan kodlar için katılımcı görüşleri sunulmuştur. “Bir öğretmenin hangi alanlarda yeterlik sahibi olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik katılımcıların görüşleri kapsamında oluşturulan temalar ve kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler

| Okul Yöneticisi       |  |    | Öğretmen              |  |    |
|-----------------------|--|----|-----------------------|--|----|
| Temalar               | Kodlar                                     | F  | Temalar               | Kodlar                                     | F  |
| <b>Mesleki Bilgi</b>  | Alan bilgisine hâkim olmak                 | 14 | <b>Mesleki Bilgi</b>  | Alan bilgisine hâkim olmak                 | 11 |
|                       | Mevzuat bilgisine sahip olmak              | 4  |                       | Bilgilerini güncel tutmak                  | 3  |
|                       | Bilgilerini güncel tutmak                  | 2  |                       | Mevzuat bilgisine sahip olmak              | 1  |
| <b>Mesleki Beceri</b> | Bildiğini aktarma kabiliyetine sahip olmak | 6  | <b>Mesleki Beceri</b> | Bildiğini aktarma kabiliyetine sahip olmak | 4  |
|                       | Pedagojiye uygun davranmak                 | 4  |                       | Pedagojiye uygun davranmak                 | 3  |
|                       | Sınıf yönetimi yapmak                      | 3  |                       | Sınıf yönetimi yapmak                      | 2  |
|                       | Ölçme Değerlendirme yöntemleri kullanmak   | 2  |                       | Öğretim yöntemleri kullanmak               | 1  |
|                       | Öğretim yöntemleri kullanmak               | 1  |                       |  |    |

|                              |    |                              |   |
|------------------------------|----|------------------------------|---|
| Eğitim ortamı düzenlemek     | 1  |                              |   |
| Zamanı iyi kullanmak         | 1  |                              |   |
| İletişim kurmak              | 10 | Kendini geliştirmek          | 7 |
| Kendini geliştirmek          | 5  | İletişim kurmak              | 5 |
| İyi insan olmak              | 4  | Empati kurmak/sabırlı olmak  | 4 |
| İşbirliğine açık olmak       | 3  | Rehberlik etmek              | 3 |
| Empati kurmak/sabırlı olmak  | 1  | Rol model olmak              | 2 |
| <b>Tutum ve Değerler</b>     |    | <b>Tutum ve Değerler</b>     |   |
| Kültür bilgisine sahip olmak | 1  | Kültür bilgisine sahip olmak | 2 |
| Öğrenciyi sevmek             | 1  | Öğrenciyi sevmek             | 1 |
| Rehberlik etmek              | 1  | Güvenilir olmak              | 1 |
| Mesleği sevmek               | 1  | İyi insan olmak              | 1 |
| Umutlu olmak                 | 1  | Türkçeyi doğru kullanmak     | 1 |
|                              |    | Öz değerlendirme yapmak      | 1 |

Tablo 5 incelendiğinde 3 tema kapsamında 22 kod ortaya çıkmış olup kodlar en çok tekrarlanandan en aza olacak şekilde sunulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre söz konusu temalar altında yer alan en yoğun kodlar Mesleki Bilgisi temasında “Alan bilgisi” Mesleki Beceri temasında ise “Bildiğini aktarma” olarak belirlenmiştir. Tutum ve Değerler temasında okul yöneticilerinde “İletişim” öğretmenlerde ise “Kendini geliştirme” en çok tekrarlanan kod olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler alan bilgisine hâkimiyeti önemli olarak görmektedirler. Bu konuyu OY12: “Ben bir okul müdürü olarak öncelikle kendi alanına hâkim olmasını beklerim.”, OY11: “Öğretmenler mutlaka mezun oldukları alan ve bölümle alakalı akademik bilgiye sahip olmalı ve bu bilgileri yenilemelidir”, Ö11: “Kendi branşıyla alakalı yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Mesela ben sınıf öğretmeniyim. Sınıf öğretimi alanıyla ve bir sınıf öğretmenin gireceği derslerle alakalı bilgi sahibi olmalıyım.” şeklinde ifade etmiştir.

Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler bildiğini aktarma kabiliyetini en önemli yeterlik olarak görmekte olup bunu OY1: “Öğretmenin çalıştığı kurum seviyesine, öğrencilerine göre sahip olduğu bilgiyi aktarabilecek kapasitede olması gerekir çünkü bir öğretmen ne kadar çok bilirse bilsin öğrencinin anlayabileceği yöntem ve teknikleri

*kullanmadığı zaman bilgisi sadece kendinde kalır böylece alan bilgisinin bir önemi kalmaz”, OY9: “Bazen çok bilgili insanların kendini ifade etmede sorun yaşadıklarını görüyoruz matematiği sevmeyen işi pratiğe dökemeyen birinin matematik öğretmeni olmasının mantığı yok” ve Ö15: “Öğretmenin bilgiyi aktarma kabiliyeti çok iyi olacak. Yoksa bir şeyi çok iyi bilmek kişinin çok iyi bir öğretmen olabileceği anlamına gelmez.” şeklinde ifade etmiştir.*

Tutum ve Değerler temasında okul yöneticilerinde en çok tekrarlanan kod iletişim yeterliği olmuştur. Bunu OY4: *“Bilgisini öğrenciye aktarabilmek için iletişim gücünün çok güçlü olması gerekiyor. Eğer iletişimde bir problem yaşanacak olursa zaten öğretmenliğin ana ögesi olan öğretme ögesinin ortaya çıkması çok zor.”*, OY5: *“Her şeyden önce iletişim becerisi çok önemli; öğretmenin bu yeterliğe sahip olması birçok sorunu çözüyor. Ben anaokulu müdürüyüm ve burada küçük yaş grubuyla çalıştığımız için velilerle sürekli iletişim halindeyiz ve içli dışlıyız; öğretmenler velilerle iyi iletişim kurarlarsa birçok sorun başlangıç aşamasında halledilebiliyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerde en çok tekrarlanan kod ise kendini geliştirme olarak bulunmuş olup bunu Ö3: *“Öğrenciler farklı noktalarda da öğretmenlerden görüş istiyorlar bu bağlamda öğretmenin özel yetenek anlamında da kendini geliştirmiş olması gerektiğini düşünüyorum. Yani öğretmenin ilgi duyduğu alanlar, hobileri olmalıdır. Çünkü ders dışı konularda da öğretmenin ilgi alanları öğrenciyi yönlendirmede aktif rol oynuyor.”*, Ö4: *“Doküman Yönetim Sistemini kullanamayan bir müdür, akıllı tahtayı kullanamayan bir öğretmen gördüğümde böyle olmamalı, böyle bir şey nasıl olabilir diye düşünüyorum. Yani bizler de biraz yaşlandığımızda belki bazı yeniliklere hemen ayak uyduramayacağız ama öğretmenin kendini geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen Yeterlikleri (MEB, 2017) çerçevesinde Tablo 5’te yer alan tema ve kodlar değerlendirildiğinde okul yöneticileri ve öğretmenler bazı yeterliklere hiç değinmemiştir: *Mesleki Bilgi* temasında öğretim programları bilgisi, alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırma, alan öğretiminde millî ve manevi değerlerden yararlanma ile öğretmenlik mesleği dışındaki mevzuat bilgisi; *Mesleki Beceri* temasında öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alma, çevresel şartlara uygun plan hazırlama, sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenleme, kazanımlara uygun materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenleme, etkili iletişim kurulacak demokratik öğrenme ortamı

hazırlama, öğrencilere üst düzey düşünme becerisi kazandıracak öğrenme ortamı hazırlama, öğrencilerin millî ve manevî değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturma, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlama, özel gereksinimli öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alma, öğrencilere üst düzey düşünme becerisi kazandıracak etkinlikler yapma, eğitim faaliyetlerinde kişi ve kurumlarla iş birliği yapma, öğrenme sürecinde bilişim teknolojilerini etkin kullanma, öğrenme sürecine uygun materyal kullanma, ölçme değerlendirme süreçlerinde adil olma ile ölçme değerlendirme sonucunda geribildirim verme; *Tutum ve Değerler* temasında doğal çevrenin-kültürel mirasın korunmasına duyarlı olma, çocuk haklarını gözetme, okul gelişimine yönelik faaliyetlere katılıma, kişisel bakımına özen gösterme ile Türkiye ve Dünya gündemini takip etme yeterliklerine hiç değinmemişlerdir.

“Bir öğretmenin mesleki bilgiye yönelik yeterlikleri neler olmalıdır?” sorusuna yönelik katılımcıların görüşleri kapsamında oluşturulan temalar ve kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre mesleki bilgiye yönelik yeterlikler

| Okul Yöneticisi      |   |    | Öğretmen             |   |    |
|----------------------|---|----|----------------------|---|----|
| Temalar              | Kodlar  | F  | Temalar              | Kodlar  | F  |
| Alan Bilgisi         | Branşa yönelik konu ve kavramlara hâkim olmak | 15 | Alan Bilgisi         | Branşa yönelik konu ve kavramlara hâkim olmak | 15 |
|                      | Bilgilerini güncel tutmak                     | 12 |                      | Bilgilerini güncel tutmak                     | 6  |
|                      | Kültür bilgisine sahip olmak                  | 2  |                      | Kültür bilgisine sahip olmak                  | 2  |
| Alan Eğitimi Bilgisi | Pedagoji bilgisine sahip olmak                | 9  | Alan Eğitimi Bilgisi | Pedagoji bilgisine sahip olmak                | 10 |
|                      | Öğretim yöntem ve tekniklerini bilmek         | 8  |                      | Öğretim programı bilgisine sahip olmak        | 5  |
|                      | Dersler arası transfer yapabilmek             | 3  |                      | Öğretim yöntem ve tekniklerini bilmek         | 2  |
|                      | Öğretim programı bilgisine sahip olmak        | 2  |                      | Dersler arası transfer yapabilmek             | 1  |
|                      | Ölçme değerlendirme bilgisine sahip olmak     | 1  |                      | Ölçme değerlendirme bilgisine sahip olmak     | 1  |
| Mevzuat Bilgisi      | 657 DMK bilgisine sahip olmak                 | 8  | Mevzuat Bilgisi      | 657 DMK bilgisine sahip olmak                 | 5  |

|   |                                    |   |   |                                  |   |
|---|------------------------------------|---|---|----------------------------------|---|
|   | Teknolojik yeterliğe sahip olmak   | 4 |   | Teknolojik yeterliğe sahip olmak | 5 |
| <b>Mesleki Bilgi içeriğinde yer almayan yeterlikler</b> | Türkçeyi doğru kullanmak           | 2 | <b>Mesleki Bilgi içeriğinde yer almayan yeterlikler</b> | Öğrenciye rehber olmak           | 2 |
|   | Genel kültür bilgisine sahip olmak | 2 |   | Öğrencilerden dönüt almak        | 1 |
|   | Öğrenciye rehber olmak             | 1 |   |                                  |   |
|   | Öğrencilerden dönüt almak          | 1 |   |                                  |   |

Tablo 6 incelendiğinde 4 tema kapsamında 14 kod ortaya çıkmış olup kodlar en çok tekrarlanandan en aza olacak şekilde sunulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre söz konusu temalar altında yer alan en yoğun kodlar Alan Bilgisi temasında “*Branşa yönelik konu ve kavramlara hâkim olmak*”, Alan Eğitimi Bilgisi temasında ise “*Pedagoji bilgisine sahip olmak*” olarak belirlenmiştir. Mevzuat Bilgisi temasında ise tek yeterlik “*657 sayılı kanun bilgisine sahip olmak*” olarak belirlenmiştir.

Bazı okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından Öğretmen Yeterlikleri (MEB, 2017) çerçevesinde Mesleki Bilgiye yönelik yeterlikler arasında yer almayan yeterliklerden de söz edilmiş olup bu yeterlikler ayrı bir tema altında verilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler branşa yönelik konu ve kavramlara hâkimiyeti önemli olarak görmektedirler. Bu konuyu OY7: “*Öğretmen anlatacağı konuya, konunun literatürüne, konudaki gelişmelere hâkim, tek bir yere saplanıp kalmayan bir yapıda olmalıdır.*”, Ö9: “*Mesleki bilgi eksik olursa çocuğa ulaşması gereken kazanımı veremezsin yarım yamalak kalır. Bizim eğitim sistemimiz sarmal yapıda olduğundan mesela 9. sınıftaki öğretmenin mesleki bilgisi yeterli olmadığından eksik verdi kazanımı o kazanım ileriki sınıflardaki kazanımları da etkileyecektir.*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca mesleki bilgi eksikliğinin öğrencilere zarar vereceğini yönünde görüş sunmuşlardır; Ö6: “*Mesela bir cerrah ameliyat yapmayı bilmezse hastayı öldürebilir. Aynısı benim için de geçerli alana yeterince hâkim değilsem bir nesli telef ettim demektir.*”.

Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler pedagoji bilgisine sahip olmanın önemli olduğunu ve bu bilginin öğrencinin gelişim düzeyine uygun ders anlatmayı mümkün kılacağını düşünmekte olup bunu Ö11: “*Kendi branşımdan örnek vereyim; bir*

*öğretmen erken çocukluk eğitimi dediğimiz süreci bilmelidir çünkü o yaş grubundan öğrencilerle çalışıyoruz. Hedefkitledeki öğrencilerin düzeyini, yaş döneminin getirdiği psikolojik durumu hakkında bilgili olmalıdır. Bunun yanında öğreteceği dersle dönem özelliklerini eşleyebilmesi gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir.*

Mevzuat bilgisi temasında sadece öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuat bilgisine yönelik görüş bildirilmiştir. Mevzuat bilgisini OY6: *“Bir diğer konu mevzuat bilgisi; hep kulaktan duyma şekilde hareket ediyor öğretmenlerimiz. Öğretmen kendisiyle doğrudan ilgili olmayan hiçbir şeye merak duymuyor; ancak kendisine bir sıkıntı geldiği zaman veyahut kendisiyle ilgili bir durum ortaya çıktığı zaman gidip o zaman bakıyor mevzuata veyahut kulaktan duyma başkalarından bilgi edinmeye çalışıyor. En doğrusu tahsilli, üniversite mezununu birinin kendini bu anlamda yeterli hale getirmesi gerekir.”*, OY12: *“Mevzuatın devlet memurları nezdinde mutlaka tam manasıyla bilinmesi gerekir. Devlet memuruyuz en nihayetinde kendi kişisel hak ve özgürlükleri, özlük haklarını bir devlet memurunun tam anlamıyla bilmesi gerekir.”* şeklinde çok önemli gördüğünü ifade ederken Ö9: *“Mevzuat konusunda bir şeyler bilmesi gerekebilir öğretmenin ama mevzuat öğretmenin ihtiyaç duyduğunda bir yerlerden açıp okuyup öğrenebileceği bir bilgidir.”* şeklinde ifade etmiştir.

Ayrıca Mesleki Bilgi içeriğinde yer almayan yeterlikler temasında yer alan *Türkçeyi doğru kullanmak, Genel kültür bilgisine sahip olmak, Öğrenciye rehber olmak, Öğrencilerden dönüt almak* kodları Tutum ve Değerlere yönelik yeterlikler olup *Teknolojik yeterliğe sahip olma ve kullanmak* ise Mesleki Beceriye yönelik bir yeterliktir.

Öğretmen Yeterlikleri (MEB, 2017) çerçevesinde Tablo 6’da yer alan tema ve kodlar değerlendirildiğinde okul yöneticileri ve öğretmenler *Alan Bilgisi* temasında alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırmak; *Alan Eğitimi* temasında alanın öğretiminde millî ve manevi değerlerden yararlanmak; *Mevzuat Bilgisi* temasında vatandaş olarak hak ve sorumlulukları bilmek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasını bilmek ile Atatürk’ün eğitim sistemine katkılarını değerlendirmek yeterliklerine hiç değinmemişlerdir.

“Bir öğretmenin mesleki beceriye yönelik yeterlikleri neler olmalıdır?” sorusuna yönelik katılımcıların görüşleri kapsamında oluşturulan temalar ve kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre mesleki beceriye yönelik yeterlikler

| Okul yöneticisi                                   |   |    | Öğretmen  |  |    |
|---|---|----|---|--|----|
| Temalar   | Kodlar  | F  | Temalar   | Kodlar   | F  |
| Eğitim Öğretimi Planlama                          | Öğrencilere uygun plan hazırlamak                 | 7  | Eğitim Öğretimi Planlama                          | Öğrencilere uygun plan hazırlamak                | 3  |
|   | Öğretim programına uygun plan hazırlamak          | 6  |   | Öğretim programına uygun plan hazırlamak         | 2  |
| Öğrenme Ortamları Oluşturma                       | Olumlu öğrenme ortamı oluşturmak                  | 6  | Öğrenme Ortamları Oluşturma                       | Olumlu öğrenme ortamı oluşturmak                 | 8  |
|   | Materyal hazırlamak                               | 3  |   |  |    |
|   | Üst düzey becerileri geliştirici ortam hazırlamak | 1  |   |  |    |
| Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme               | İstenmeyen davranışlarla baş edebilmek            | 10 | Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme               | Bilgiyi aktarabilme kabiliyetine sahip olmak     | 12 |
|   | Bilgiyi aktarabilme kabiliyetine sahip olmak      | 9  |   | İstenmeyen davranışlarla baş edebilmek           | 3  |
|   | Farklı yöntem ve teknik kullanmak                 | 7  |   | Dersi günlük hayatla ilişkilendirmek             | 2  |
|   | Ders süresini etkili kullanmak                    | 2  |   | Farklı yöntem ve teknik kullanmak                | 2  |
|   | Dersi günlük hayatla ilişkilendirmek              | 2  |   | Ders süresini etkili kullanmak                   | 1  |
|   | Çevresel farklılıkları dikkate almak              | 2  |   | Çevresel farklılıkları dikkate almak             | 1  |
| Ölçme ve Değerlendirme                            | Sonuçları öğretim sürecini düzenlemede kullanmak  | 4  | Ölçme ve Değerlendirme                            | Sonuçları öğretim sürecini düzenlemede kullanmak | 2  |
|   | Araçları kullanabilmek                            | 3  |   | Araçları kullanabilmek                           | 1  |
|   | Süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanmak         | 1  |   |  |    |
| Mesleki Beceri içeriğinde yer almayan yeterlikler | İletişim becerisi yüksek olmak                    | 4  | Mesleki Beceri içeriğinde yer almayan yeterlikler | İletişim becerisi yüksek olmak                   | 4  |
|   | Öğrencilere değer vermek                          | 3  |   | Kendini geliştirmek                              | 3  |

|                                 |   |                           |   |
|---------------------------------|---|---------------------------|---|
| Kendini geliştirmek             | 1 | Genel kültür sahibi olmak | 1 |
| Türkçeyi doğru kullanmak        | 1 |                           |   |
| Birçok işi aynı anda yapabilmek | 1 |                           |   |

Tablo 7 incelendiğinde 5 tema kapsamında 21 kod ortaya çıkmış olup kodlar en çok tekrarlanandan en aza olacak şekilde sunulmuştur. Okul yöneticileri ve oğretmenlerin görüşlerine göre söz konusu temalar altında yer alan en yoğun kodlar Eğitim Oğretimi Planlama temasında “*Oğrencilere uygun plan hazırlamak*”; Oğrenme Ortamları Oluşturma temasında “*Olumlu oğrenme ortamı oluşturmak*”; Oğretme ve Oğrenme Sürecini Yönetme temasında okul yöneticilerine göre “*İstenmeyen davranışlarla baş edebilmek*”, oğretmenlere göre “*Bilgiyi aktarabilme kabiliyetine sahip olmak*”; Olme ve Değerlendirme temasında ise “*Olme değerlendirme sonuçlarına göre oğrenme süreçlerini düzenlemek*” olarak belirlenmiştir.

Bazı okul yöneticileri ve oğretmenler tarafından Oğretmen Yeterlikleri (MEB, 2017) erevesinde Mesleki Beceriye yönelik yeterlikler arasında yer almayan yeterliklerden de söz edilmiş olup bu yeterlikler ayrı bir tema altında verilmiştir.

Okul yöneticileri ve oğretmenler plan yapmanın önemini vurgulayarak planları hazırlarken oğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate almayı önemli olarak değerlendirmişlerdir. Bunu OY9: “*Hazırlıklı olmak, plan yapmak gereklidir. O gün hangi dersi olduğunu bilmeden, o derslerde ne anlatacağını planlamamış bir oğretmen düşünülemez.*”, OY12: “*Bakanlıktan okullara kadar her kurum sene başında kendi planını yol haritasını belirliyor elbette böyle bir vaziyette oğretmenin de oğrenme sürecini planlaması elbette önemli bir yeterliktir. Ben oğretmen arkadaşlarıma hep şunu derim bir plan hazırlıyorsun eylül ayında ama kasım ayına geldiğinde belki o planlamada güncelleme ihtiyaı duyabilirsin çünkü muhatap kitlede değişiklikler olmuş olabilir.*”, 10: “*Oğretmen plan program yapmalıdır. Planlar oğrenme süreçlerini etkili ynetebilmemizi sağlar. rnek veriyorum dersten önce ders planı hazır olmalıdır. Ancak moda mod gitmek hoş değil. Bazı oğretmenler hazırladığı planda ne yazıyorsa onu işler oysa sen çocuğun gereksinimlerine göre bir plan yapmışsındır ancak çocuğun gereksinimleri ders*

*anında bile değişebilir, ders sırasında bile planında değişiklik yaparak ders işlenmelidir.” şeklinde ifade etmiştir.*

Okul yöneticileri ve öğretmenler bireysel farklılıkları dikkate alan olumlu öğrenme ortamı oluşturmanın önemli olduğunu düşünmekte olup bunu OY12: “30 öğrenci verildi diyelim sınıfa her öğrencinin öğrenme düzeyi, baskın zekâ yönü farklı buna göre hareket etmeli öğretmen. Öğretmen bana dert yanyıyor; ‘anlatıyorum anlamıyor diye’. Belki öğrencinin görsel zekâsı kuvvetli. Öğretmen bu konulara hâkim olmalı, durumu kendi lehine çevirebilmelidir. Tüm bunların mümkün olabilmesi için de öğretmenin öğrenciyi tanıyabilmesi öğrenciye uygun bir ortam oluşturması lazım. Bu konuda eksik olduğumuzu düşünüyorum; öğretmenler genelde ben derse girdiğimde herkes robot gibi otursun beni dinlesin istegindeler bence.”, Ö13: “Öğretmen sınıfta hiçbir öğrencinin ötekileştirilmesine izin vermemeli, adil olmalıdır.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme temasında öğretmenler bilgiyi aktarabilme becerisini önemli olarak görmektedirler. Bunu Ö1: “Aynı ya da benzer bilgi donanımına sahip birçok öğretmenin bilgiyi sunma ve memnuniyet oluşturma düzeyleri arasında çoğu zaman farklar oluşmaktadır. Bu nedenle bilgiyi etkili bir şekilde sunmak bilgiye sahip olmaktan daha önemli bir konumdadır.” Ö6: “Öğretmenin işi bilmekten ziyade pazarlamaktır. Mesela en büyük sıkıntı fen edebiyatlardır. Fen Edebiyat mezunları Eğitim Fakültesi mezunlarından çok daha fazla şey bilirler fakat çok daha iyi anlatamazlar. Eğitim bilimleri burada işe girer. Yani evet bilmek işin birinci aşamasıdır ikinci aşaması ise bunu öğrencilere nasıl aktaracağımızdır. Mevlâna’nın bir sözünde olduğu gibi ‘ne kadar bilersen bil, anlattığın karşındakinin anladığı kadardır’ karşındaki nasıl anlıyor ne kadar anlıyor buna bakmak lazım” şeklinde ifade etmiştir. Aynı temada okul yöneticileri ise sınıf yönetimi becerisini en önemli yeterlik olarak görmekte olup bunu OY3: “Öğretmenin girdiği ortamda karizmatik olması gerekir. Sınıfın içindeki üyelerden biriymiş gibi değil de o sınıfın hâkimi olduğunu, sınıfta olan her şeyi gördüğünü bildiğini, eğer sınıf içindeki bir olaya ses etmiyorsa bunu bilinçli olarak yaptığını öğrencilere de hissettirmesi gerekiyor.”, OY6: “Öğretmen sınıfa hâkim olmalı, kendini dinletmelidir.”, OY12: “Öğretmen sınıftaki sorunları çözebilmelidir; çözemediği zaman ben öğretmenimi sorguluyorum. Çünkü bu sorunlar bana gelmeden öğretmen tarafından halledilmiş olmalı idi.” şeklinde ifade etmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme süreçlerini düzenlemeyi önemli bir yeterlik olarak görmekte; OY12: “Öğretmenlerimizden yazılı sınavların analizlerini yapmalarını istiyoruz; bu analizler öğretmene ışık tutacaktır. Şimdi sen bir ders anlatımı yaptın muhatap kitlen tarafından bu ne kadar anlaşıldı, hangi kazanımlar ne ölçüde verildi konusunda analizler yapılmalıdır.”, Ö13: “Ölçme değerlendirme süreçleri çok önemli bence. Biz sınavları sadece öğrencinin başarısını ölçüyor gibi görüyoruz ama aslında öğretmenin ders anlatmasındaki eksiklikleri de gösteriyor olabilir bu puanlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Ayrıca Mesleki Beceri içeriğinde yer almayan yeterlikler temasında yer alan *Öğrencilere değer vermek, Kendini geliştirmek, Beden dilini kullanabilmek, Türkçeyi doğru kullanmak ve Genel kültür sahibi olmak* kodları Tutum ve Değerlere yönelik yeterliklerdendir. *Birçok işi aynı anda yapabilmek* koduna uygun bir yeterlik ise bulunmamaktadır.

Öğretmen Yeterlikleri (MEB, 2017) çerçevesinde Tablo 7’de yer alan tema ve kodlar değerlendirildiğinde okul yöneticileri ve öğretmenler *Eğitim Öğretimi Planlama* temasında öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate almak; *Öğrenme Ortamları Oluşturma* temasında sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenlemek, öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenlemek, etkili iletişim kurulacak demokratik öğrenme ortamı hazırlamak, öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturmak; *Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme* temasında öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak, özel gereksinimli öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almak, öğrencilere üst düzey düşünme becerisi kazandıracak etkinlikler yapmak, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanmak; *Ölçme ve Değerlendirme* temasında ölçme değerlendirme süreçlerinde adil olmak, ölçme değerlendirme sonucunda geribildirim vermek yeterliklerine hiç değinmemişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından mesleki beceri temasında yer alması gereken *bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanmak* yeterliği mesleki bilgi temasında *teknolojik yeterliğe sahip olmak* olarak ifade edilmiştir.

“Bir öğretmenin tutum ve değerlere yönelik yeterlikleri neler olmalıdır?” sorusuna yönelik katılımcıların görüşleri kapsamında oluşturulan temalar ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre tutum ve değerlere yönelik yeterlikler

| Okul yöneticisi   |   |    | Öğretmen  |   |    |
|---|---|----|---|---|----|
| Temalar   | Kodlar  | F  | Temalar   | Kodlar  | F  |
| <b>Milli, Manevi ve Evrensel Değerler</b>                   | Öğrencilerin değerlere uygun yetişmesini sağlamak         | 5  | <b>Milli, Manevi ve Evrensel Değerler</b>                   | Öğrencilerin değerlere uygun yetişmesini sağlamak         | 5  |
|   | Farklılıklara saygılı olmak                               | 1  |   | Farklılıklara saygılı olmak                               | 2  |
| <b>Öğrenciye Yaklaşım</b>                                   | Öğrenciye rol model olmak                                 | 10 | <b>Öğrenciye Yaklaşım</b>                                   | Çocukları sevmek/öğrenciye değer vermek                   | 11 |
|   | Çocukları sevmek/öğrenciye değer vermek                   | 8  |   | Öğrenciye rol model olmak                                 | 8  |
|   | Her öğrencinin öğrenebileceğine inanmak                   | 3  |   | Öğrencilere rehberlik etmek                               | 3  |
|   | Öğrencilere rehberlik etmek                               | 4  |   | Her öğrencinin öğrenebileceğine inanmak                   | 2  |
| <b>İletişim ve İş birliği</b>                               | Olumlu iletişim kurmak                                    | 7  | <b>İletişim ve İş birliği</b>                               | Olumlu iletişim kurmak                                    | 13 |
|   | Etkili iletişim yöntemlerini kullanmak                    | 4  |   | Etkili iletişim yöntemlerini kullanmak                    | 2  |
|   | Aile okul iş birliğini kurmak                             | 1  |   | Türkçeyi doğru kullanmak                                  | 1  |
|   |   |    |   | Meslektaşları ile iş birliğinde olmak                     | 1  |
| <b>Kişisel ve Mesleki Gelişim</b>                           | Mesleğini severek yapmak                                  | 8  | <b>Kişisel ve Mesleki Gelişim</b>                           | Okul gelişimine yönelik çalışmak                          | 1  |
|   | Kendini geliştirmek                                       | 7  |   | Mesleğini severek yapmak                                  | 3  |
|   | Mesleki etik ilkelere uymak                               | 6  |   | Mesleki etik ilkelere uymak                               | 2  |
| <b>Tutum ve Değerler içeriğinde yer almayan yeterlikler</b> | Milli manevi ve evrensel değerlere sahip/vatansever olmak | 7  | <b>Tutum ve Değerler içeriğinde yer almayan yeterlikler</b> | Milli manevi ve evrensel değerlere sahip/vatansever olmak | 10 |
|   | Otoriter olmak  | 2  |   |   |    |
|   | Profesyonelce davranmak                                   | 1  |   |   |    |

Tablo 8 incelendiğinde 5 tema kapsamında 17 kod ortaya çıkmış olup kodlar en çok tekrarlanandan en aza olacak şekilde sunulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre söz konusu temalar altında yer alan en yoğun kodlar Millî, Manevi ve Evrensel Değerler temasında “*Öğrencilerin değerlere uygun yetişmesini sağlamak*”, İletişim ve İş birliği temasında “*Olumlu iletişim kurmak*”, Kişisel ve Mesleki Gelişim temasında “*Mesleğini severek yapmak*” olarak belirlenmiştir. Öğrenciye Yaklaşım temasında ise okul yöneticilerinde “*Öğrenciye rol model olmak*” öğretmenlerde “*Çocukları sevmek/öğrenciye değer vermek*” en çok tekrarlanan kod olarak bulunmuştur.

Bazı okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından Öğretmen Yeterlikleri (MEB, 2017) çerçevesinde Tutum ve Değerlere yönelik yeterlikler arasında yer almayan yeterliklerden de söz edilmiş olup bu yeterlikler ayrı bir tema altında verilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin toplumsal ve evrensel değerlere saygılı ve bu değerlere uygun yetişmesini sağlamayı önemli bir öğretmen yeterliği olarak görmektedir. Bunu OY11: “*Birincil vazifemiz çocukları vatanını, milletini, bayrağını, toprak bütünlüğünü seven, ülkesine yararlı bireyler olarak yetiştirmektir.*”, Ö7: “*Değerler eğitimi sadece din kültürü öğretmenlerinin tekelinde gibi algılanıyor ama tüm öğretmenlerin bu değerlere sahip olmaları ve bu değerleri öğrenciye aktarabilmeleri gerekir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Okul yöneticileri öğretmenin tutum ve davranışları ile öğrenciye rol model olmasını en önemli yeterlik olarak görmekte olup bunu OY2: “*Öğretmenden ders dışında da davranışlarından, sözlerinden bir şeyler alabilmesi gerektiğini düşünüyorum öğrencinin.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler ise öğrenciye değer vermeyi ve öğrenciyi sevmeyi en önemli yeterlik olarak görmektedir; Ö6: “*Biz duygusal bir milletiz, rasyonel bir millet değiliz. Çocuk öğretmeni severse dersi de sever, dersi severse derste başarılı da olur. Çocuk beni severse arada bir gönül bağı kurulursa o zaman yaptıramayacağımız yapamayacağımız hiçbir iş olmaz.*” şeklinde bu önemi ifade etmiştir.

Hem okul yöneticileri ve hem de öğretmenler öğretmenin ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas almasını; güler yüzlü, sabırlı ve merhametli olması gerektiğini düşünmektedir. Bu yeterliği OY8: “*Öğretmenin her şeyden evvel sabırlı olması gerekiyor çünkü hakikaten zor bir meslek. Sabrın ötesinde empati kurabilmesi*

gerekiyor mutlaka.”, OY9: “Öğretmen sevgi dolu olmalıdır. Özellikle anaokulu öğretmenlerinin tebessüm eden bir profile sahip olmaları gerektiğini düşünüyorum.”, Ö4: “Öğretmen merhamet duygusu gelişmiş, sabırlı, iyi insan olabilmelidir.”, Ö15: “Öğretmen öğrencilerden saygı beklediği gibi öğrencilere saygı duymalıdır.” şeklinde ifade etmiştir.

Kişisel ve Mesleki Gelişim temasında hem okul yöneticilerinde ve hem de öğretmenlerde mesleği severek ve isteyerek yapmak en çok tekrarlanan koddur. Bunu OY1: “Öğretmenlik bir gönül mesleğidir bir kere. Öğretmenin kendi mesleğine karşı olumlu bir tutum içerisinde olması gerekir.”, OY5: “Mesleği sevmesi gerekir öğretmenin, sınıfta kendisinin mutlu olması, öğrenciyi de mutlu etmesi gerekir”, Ö5: “Öğretmenin mesleğini sevmesi lazım.”, Ö12: “Bu meslek sevmeden yapılabilecek bir iş değil.” şeklinde ifade etmiştir.

Ayrıca Tutum ve Değerler içeriğinde yer almayan yeterlikler temasında yer alan *Millî Manevi ve Evrensel Değerlere Sahip/Vatansever Olmak, Profesyonelce Davranmak, Otoriter Olmak* kollarına uygun bir yeterlik bulunmamaktadır.

Öğretmen Yeterlikleri (MEB, 2017) çerçevesinde Tablo 8’de yer alan tema ve kodlar değerlendirildiğinde okul yöneticileri ve öğretmenler *Millî Manevi ve Evrensel Değerler* temasında doğal çevrenin-kültürel mirasın korunmasına duyarlı olmak; *Kişisel ve Mesleki Gelişim* temasında kişisel bakımına özen göstermek yeterliklerine hiç değinmemişlerdir.

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA

Bu araştırmanın nicel boyutunda, okul yöneticilerinin tüm yeterlik alanlarında kendilerini öğretmenlerden daha yüksek düzeyde yeterli olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kıdem faktörü ile açıklanabilir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan grubun demografik bilgileri incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretmenlerden daha kıdemli olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı 0 ile 10 yıl arasında kıdeme sahip olup kıdemi az olan öğretmenler kendilerini daha az yeterli olarak değerlendirmiş olabilirler. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kıdemlerinin artmasının özyeterlik algılarını artırdığı (Öztuna Kaplan ve Önen, 2005; Sünbül ve Arslan, 2006; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Ying vd., 2012; Bağ ve Çeviker Ay, 2017) ayrıca okul yöneticilerinin kendilerini öğretmenlerden daha yeterli değerlendirdiği (Dönmez, 2002; Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bandura (1986) da özyeterliğin kişinin kendi başarılı ya da başarısız denemelerinden elde ettiği bilgilerden etkilendiğini ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin özyeterlik algılarının öğretmenlerden daha yüksek olması eğitim ortamlarında yükledikleri denetleme, rehberlik ve idare etme rollerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise okul yöneticileri *mesleki özyeterlik* alanında anlamlı bir farklılık oluşturarak kendilerini öğretmenlerden daha yeterli görmektedir. Mesleki özyeterlik, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerine ilişkin özyeterlikler olup etkili zaman kullanımı, sınıf yönetimi, çeşitli yöntem ve teknik kullanımı, uygun eğitim ortamları oluşturmayı kapsar (Çolak vd., 2017). Öğretmenlerin sürekli olarak farklı öğrenci grupları ile karşı karşıya kalmaları, bunun da ötesinde her öğrencinin biricik olması öğretmenin öğrenme ortamlarında farklı yaklaşımlar kullanmalarını ve kendilerini sürekli geliştirmelerini gerekli kılmaktadır (Seferoğlu, 2004). Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki yeterliğinin gelişmesini sağlayacak öğretim lideri rolündeki okul yöneticisinin öğretmenlere eğitim süreci boyunca rehberlik etmesi ve öğretmenleri öğretim etkinliklerinde desteklemesi beklenmektedir. Öğretmen özyeterliğini geliştirmek (Şahin ve Bağrıyanık, 2017; Çoban vd., 2020), öğrenme süreci ve sonucunu olumlu yönde etkilemek (Turan ve Şişman, 2000; Çalışkan, 2022) için öğretimsel liderlik yapma görevi üstlenen okul yöneticileri kendilerini öğretmenlerden mesleki olarak daha yeterli görme eğiliminde olabilirler. Ayrıca

değişen müfredat ve yönetmeliklerin okul ortamındaki ilk muhatabı okul yöneticileri olduğundan (Balcı, 2014; Gülbahar, 2014) ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin bir gereği olarak bu değişiklikleri analiz edip öğretmenlere aktarmaları gerektiğinden (Turan ve Şişman, 2000) mesleki yeterlikleri artmış olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise *sosyal özyeterlik* alanında okul yöneticilerinin anlamlı bir farklılık oluşturacak biçimde kendilerini öğretmenlerden daha yeterli gördükleridir. İşi insan olan öğretmenlerin toplum içerisinde varlığını sürdürebilmeleri için insanlar ile başa çıkabilme yeterliği (Önalın Akfırat, 2016; Özdemir, 2019) olarak da adlandırılabilen sosyal yeterliğe sahip olmaları kaçınılmazdır. Bu yeterlik sayesinde öğretmenler, eğitim paydaşları ile olumlu iletişim kurabilir ve kendilerini rahatça ifade edebilirler. İletişim becerilerinin bir örgüt olan okulu etkili yönetmenin ön şartı olması ve özellikle okul yöneticilerinde olan iletişim eksikliğinin örgütsel ve sosyal problemleri ortaya çıkarması (Özdemir, 2019) okul yöneticilerinin kendilerini sosyal alanda daha yeterli görmesine neden olmuş olabilir. TALIS 2018 uygulamasında okul yöneticilerinden elde edilen verilere göre Türkiye'deki okul yöneticilerinin öğrenci ve veli iletişimine ayırdıkları süre OECD ortalamasının üzerindedir (TEDMEM, 2019). Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin de okul yöneticilerini sosyal yeterlik bağlamında daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, 2019). Bu bilgilerden hareketle okul yöneticilerinin eğitim paydaşlarıyla daha fazla iletişim halinde olması, okul içinde ve dışında katıldıkları etkinlikler ile sosyal yeterliklerinin gelişmiş olabileceği sonucu çıkarılabilir. Okul ortamında öğretmenlere rehberlik eden, okul disiplin kurulu başkanı olarak disiplin sorunlarının çözülmesinde rol alan, öğretimsel liderlik uygulayan, yaşadığı toplumun çeşitli yönlerden çözümlemesini yapabilen, eğitim süreçlerinin daha iyi hale getirmek için aile, toplum ve okul ilişkilerine önem veren, diğer kurum ve üst yöneticilerle sürekli iletişim halinde olan (Turan ve Şişman, 2000) okul yöneticilerinin öğretmenlerin yeterliklerini de artıracığı düşünülebilir.

Araştırmanın nitel boyutundaki bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenler, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler konusunda benzer görüşlere sahiptir ve bu benzerlik de aynı beklenti içerisinde olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğretmenler ve okul yöneticileri Millî Eğitim Bakanlığının Öğretmen Yeterliklerini ele alma biçimiyle paralel olarak öğretmen yeterliklerinin 3 ayrı boyutta olduğunu düşünmektedir. Bunlar mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerlerdir.

Yönetici ve öğretmenlere göre öğretmenler bu üç alanda yeterlik sahibi olmalıdır. Yani öğretmen; program ve içerik bilgisine hâkim (Hacıoğlu ve Alkan, 1997), öğrenmeyi sağlamak amacıyla eğitim süreçlerini düzenleyebilme becerisine sahip (Erden, 1992; Sünbül, 1996), davranış ve tutumlarıyla örnek (Şahin, 2011) olmalıdır. Öğretmenlerin bu üç alanda yeterlik sahibi olmaları eğitimde kaliteyi artırmak için önemlidir.

Bu araştırmada, okul yöneticileri ile öğretmenlerin mesleki bilgiye yönelik yeterlikler kapsamında tamamen ortak görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin en yoğun ortak görüş bildirdiği boyutlar; alan bilgisinde *branşa yönelik kavram ve konulara hâkim* olmak, alan eğitimi bilgisinde *pedagoji bilgisine* sahip olmak, mevzuat bilgisinde ise *657 sayılı DMK bilgisine* sahip olmaktır. *Branşa yönelik kavram ve konulara hâkim* olmak; öğretmenin kendi alanı kapsamındaki konular, konu ile ilgili tanımlar ve konuyu açıklamaya yarayacak örnekler hakkında bilgi sahibi olması olarak ifade edilir (Canbazoğlu, Demirelli ve Kavak, 2010). Konu alan bilgisine hâkim olmak öğretimin kalitesini artırarak öğrencilerin başarısına katkı sağlar. Öğretmenin konu alan bilgisine yeterince hâkim olması ders esnasında kendine güvenmesini sağlamakla beraber bu yeterliğe sahip öğretmenler öğrencilerin sorularını doğru ve zamanında cevaplandırarak dersin aksamadan ilerlemesini sağlayacaklardır (Özdemir vd., 2004; Küçükahmet, 2008). Yapılan araştırmalarda branşa yönelik kavram ve konulara hâkim olma yeterliğine sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilerin kavram yanlışları yaşamalarına sebep olabileceği (Canbazoğlu vd., 2010) bununla beraber öğretmenin alan bilgisinin öğrenci hatalarının tespitinde ve çözümünde kullanılabileceği (Konyalıoğlu, Özkaya ve Gedik, 2012) sonuçlarına ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi diğer araştırma sonuçları branşa yönelik kavram ve konulara hâkim olmanın önemini ortaya koyarak bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin güncel alan bilgisine sahip olmaları hem öğrencilerin akademik başarıları için hem de dersin sağlıklı biçimde yürütülerek sınıfa hâkim olunması açısından önemlidir. Öğretmenin konuya hâkimiyetinin yanında dersin aktarımının nasıl olacağı hakkında da bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu kapsamda alan eğitiminde en yoğun ortak görüş bildirilen boyut *pedagojik alan bilgisine* sahip olmaktır. Pedagojik alan bilgisi bir konunun öğrencilerin en iyi anlayabileceği şekilde sunulması ve örneklendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Shulman, 1986). Pedagojik bilgi eksikliğinin öğretmenin farklı yöntem ve teknikleri kullanmasının önünde bir engel olduğu (Canbazoğlu vd., 2010) ayrıca

pedagojik alan bilgisinin öğretmenlerin sınıf yönetim şeklinin bir belirleyicisi olduğu (Karatut, 2023) sonuçlarına ulaşan araştırmalar bulunmakta olup bu araştırma sonuçları pedagojik bilginin önemini ortaya koyarak bu çalışmanın sonuçlarını doğrulamaktadır. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisine sahip olmaları öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve derse ilgilerini çekmek açısından önem taşımaktadır. *Mevzuat bilgisi* kapsamında ise yönetici ve öğretmenler tek yeterlikten söz etmiş olup bu 657 sayılı kanun bilgisine sahip olmaktır. Söz konusu kanun, devlet memurlarının hak ve yükümlülüklerine ilişkin tüm düzenlemeleri barındırır. Hiyerarşik bir yapının içerisinde çalışan öğretmenlerin ortaya çıkabilecek problemlere çözüm bulmaları 657 sayılı Devlet Memurları kanununu bilmeleri ile mümkün olacaktır. Ayrıca yapılan bir araştırmada öğretmenlerin özlük haklarını yeterli düzeyde bildiği ve kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (Cereci, 2009). Bu iki çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Öğretmenlerin kendi hak ve sorumluluklarını bilmesi, karşılaştıkları sorunları daha kolay çözmelerine ve mesleki etik ilkeler doğrultusunda profesyonelce davranmalarına imkân sağlayacaktır.

Yönetici ve öğretmenler mesleki bilgi içerisinde yer almayan yeterlikler hakkında da görüş bildirmişlerdir. Bu kapsamda araştırmanın diğer bir sonucu ise her ne kadar ortak görüşe sahip olsalar bile yönetici ve öğretmenlerin bazı mesleki bilgi yeterliklerine ilişkin kavram yanılgısı yaşadıklarıdır. Her iki grup da mesleki bilgi yeterlikleri kapsamında *eğitim süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma* şeklindeki bir yeterlikten bahsetmiştir; ancak söz konusu yeterlik, Millî Eğitim Bakanlığınca (2017) mesleki beceri yeterliği olarak kategorize edilmektedir. Buna karşın hem yönetici hem de öğretmenler bu yeterliği mesleki bilgi olarak algılamaktadırlar. İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında eğitim teknolojilerini derse entegre edebilmek zorunluluk olarak görülmeyle beraber eğitim teknolojileri, öğrencilerin bilgiye ulaşmasının ve bilgi üretmesinin yolunu açtığından öğretmenlerden eğitim ortamlarında modern teknolojileri kullanması beklenmektedir (Zhu vd., 2013; MEB, 2017). Bu sonuç; Bakanlığın öğretmenlerin teknolojik bilgiye sahip olduğunu farz ederek “bilgiyi eğitim süreçlerinde uygulamayı” yeterlik kapsamına aldığı, öğretmen ve yöneticilerin ise meslektaşlarını bu alanda yeterli görmedikleri için “teknolojiyi kullanmayı bilmeyi” yeterlik olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, okul yöneticileri ile öğretmenlerin mesleki beceriye yönelik yeterlikler kapsamında bazı boyutlarda ortak görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul

yöneticileri ve öğretmenlerin en yoğun ortak görüş bildirdiği boyutlar; eğitim öğretimi planlamada *öğrenciye uygun planlar hazırlamak*, öğrenme ortamları oluşturmada *olumlu öğrenme ortamları oluşturmak*, ölçme ve değerlendirmede ise *değerlendirme sonuçlarını öğretim sürecini düzenlemede kullanmaktır*. Öğretim süreçlerini anlamlı hale getirerek eğitimin etkililiğini artırmaya yarayan *planlama* (Akpınar ve Özer, 2014), öğretime ilişkin etkinliklerin nasıl yürüyeceğinin objektif bir biçimde ortaya konulmasıdır (Demirel, 1999). Her öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçları olduğundan öğretmenlerin planları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak hazırlamaları gerekmektedir (Erden, 1992). Yapılan bir araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin öğrenci ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alarak yıllık plan hazırlaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Akpınar ve Özer, 2014). Ancak her öğrenciyi dikkate alarak hazırlanan planın, etkili bir biçimde yürütülebilmesi sınıf içerisinde olumlu bir iklim oluşturmak ile mümkün olacaktır. Bu kapsamda yönetici ve öğretmenlerin öğrenme ortamları oluşturmada en yoğun görüş bildirdikleri boyut *olumlu öğrenme ortamları oluşturmaktır*. Öğretmenlerin sınıf içi kuralları belirlemeleri, öğrencilerin bu kurallara uymalarını sağlamaları ve olumsuz öğrenci davranışlarına engel olmaları gerekmektedir (İpşir, 2002). Yapılan araştırmalarda; olumlu öğrenme ortamlarının öğrencilerin sınıf içerisindeki olumsuz davranışlarını azalttığı (Celep, 2000), öğrenci başarısını artırdığı (Tertemiz, 2000), öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına katkı sağlayarak özgün düşünme becerilerini geliştirdiği (Turan ve Şişman, 2000) sonuçlarına ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi diğer araştırma sonuçları olumlu öğrenme ortamları oluşturmanın önemini ortaya koyarak bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Öğretmenlerce oluşturulan olumlu öğrenme ortamları öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimleri için kritik öneme sahiptir. Diğer taraftan eğitimin istenilen sonuçlara ulaşip ulaşmadığının anlaşılabilmesi ve süreç içerisinde aksayan adımların düzeltilebilmesi için ölçme değerlendirme faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Yaşar, 2010). Bu kapsamda ölçme ve değerlendirmede yönetici ve öğretmenler tarafından en sık bildirilen görüş *değerlendirme sonuçlarının öğretimi sürecinin düzenlenmesinde kullanılmasıdır*. Yapılan bir araştırmada da değerlendirme sonuçlarının öğretim sürecini düzenlemede kullanılmasının öğretim süreçlerinde hesap verilebilirlik ve etkililik sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır (Güneş, 2007). Ancak bu araştırmanın diğer bir sonucu yönetici ve öğretmenlerin mesleki beceri boyutunda ölçme değerlendirme yeterliklerine yeterince hâkim olmadıklarıdır. Ölçme

değerlendirmeye ilişkin ölçme değerlendirme süreçlerinde adil olma ve ölçme değerlendirme sonuçlarına göre eğitim paydaşlarına dönüt verme gibi yeterlikler yönetici ve öğretmenlerce hiç ifade edilmemiştir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerinde kavram yanılgılarının olduğunu (Arık, 2006) kendilerini yetersiz ya da eksik bulduklarını (Güven, 2001; Çakan, 2004; Güneş, 2007; Baş ve Beyhan, 2016) gösteren çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterliklere sahip olmaları hem öğrencilerin gelişim durumlarını takip edebilmek hem de alınan geribildirimlerle eğitim sürecini planlayabilmeleri açısından gerekli bir yeterliliklerdir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrenme öğretme sürecini yönetme noktasında yönetici ve öğretmenlerin farklı görüşe sahip olduğu yönündedir. Yöneticiler sınıf içerisinde istenmeyen davranışlarla baş edebilmek; öğretmenler ise bilgiyi aktarabilme kabiliyetine sahip olmak yeterliklerinde daha çok görüş bildirmişlerdir. Yani yöneticiler sınıfa hâkim olmayı, kendini dinletebilmeyi; öğretmenler ise bildikleri öğrencilere anlatabilmeyi daha çok vurgulamışlardır. Bu da okul yöneticileriyle öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecini yönetme noktasında farklı yeterlik algılarının olduğunu ortaya koymaktadır. Yöneticilerce ifade edilen öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanan *sınıfa hâkim olma* yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler olumsuz öğrenci davranışlarıyla baş etme sürecinde etkili ve sonuçları uzun vadede alınacak yöntemleri tercih ederek problemleri daha kolay çözerken (Güçlü, 2000); yeterliği düşük öğretmenler kısa süreli çözüm getirecek ses yükseltme, emretme, cezalandırma gibi yöntemleri tercih etmektedirler (Bulucu, 2003). Sınıf yönetiminde yaşanan aksaklıklar öğretmen, öğrenci ve veli şikâyetlerini de artırmakta olup sınıf içerisinde çözülemeyen disiplin problemlerine yöneticilerin de üyesi bulunduğu disiplin kurullarında çözüm aranmaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde yöneticilerin; sınıf yönetimi yeterliğini olumlu okul iklimi ve rahat yönetim süreçleriyle eşleştirdikleri ve bu sebeple sınıf yönetimini önemli bir yeterlik olarak algıladıkları düşünülebilir. Yöneticilerin bu görüşüne karşın öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlıklarının sorumlusu olarak görülen öğretmenler, akademik başarının ve sınıf içi ders işleme sürecindeki etkililiğinin belirleyicisi olan *bilgiyi aktarabilme yeterliğini* daha önemli olarak algılayarak bu konuda ortak görüş bildirmişlerdir. Yapılan araştırmalarda bilgiyi aktarabilme kabiliyeti olmayan kişilerin öğretmenlikte başarılı olamayacağı (Çakır,

2015), ayrıca öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkinlikler ile öğrencilerin dikkatlerini toplayabilmesi, onları motive edebilmesi (Celep, 2000) ve ders içinde öğrencileri etkin hale getirebilmesi gerektiği (Karacaoğlu, 2008) sonuçlarına ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi diğer araştırma sonuçları hem sınıf içerisinde istenmeyen davranışlarla baş edebilme becerisine hem de bilgiyi aktarabilme kabiliyetine sahip olmanın önemini doğrulanmakta ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu yönetici ve öğretmenlerin mesleki beceri içerisinde yer almasına rağmen bazı yeterlikler hakkında hiç görüş bildirmedikleridir. Örneğin öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlamak, özel gereksinimli öğrencileri dikkate almak, öğrenme öğretme sürecinde teknolojiyi etkin kullanmak, ders kazanımlarına uygun öğrenme ortamı oluşturmak yeterliklerinden hiç bahsedilmemiştir. Hiç ifade edilmeyen yeterlikler şu şekilde yorumlanabilir; yönetici ve öğretmenler mesleki beceriye ilişkin eksik bakış açısına sahip olabilir ya da söz konusu yeterlikler katılımcıların zihninde baskın bir düşünce olarak yer edinmemiş, bu nedenle de görüşme süresince akıllarına gelmemiş olabilir.

Araştırmada, okul yöneticileri ile öğretmenlerin tutum ve değerlere yönelik yeterlikler kapsamında bazı boyutlarda ortak görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin en yoğun ortak görüş bildirdiği boyutlar; Millî, Manevi ve Evrensel Değerlerde *öğrencilerin değerlere uygun yetişmesini sağlamak*, iletişim ve iş birliğinde *olumlu iletişim kurmak*, kişisel ve mesleki gelişimde *mesleğini severek yapmaktır*. Eğitim, akademik gelişimin yanında karakter gelişimi de sağladığından tüm eğitim sistemleri, öğrencilerin yaşadıkları toplumun norm ve değerlerini benimsemeleri üzerine kurgulanır. Öğrencilerin değerlere uygun yetişmesi toplumsal değerlerin devamlığını sağlayacak, bağımsız ve özgün bir gelecek inşa edilmesini mümkün kılacaktır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012; Karataş, 2020). Ayrıca öğrencilerin yetiştirilmesinde temel alınan ve toplumsal bütünlüğü sağlayan değerler, onların hayatı algılama tarzlarının ve olaylara karşı tepkilerinin de belirleyicisidir (Yazıcı, 2006). Görüldüğü gibi diğer araştırma sonuçları öğrencilerin değerlere uygun yetiştirilmesinin önemini ortaya koymakta olup bu çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin değerlere uygun yetiştirilmesi onların sadece okulda değil hayatlarının her alanında başarılı olmalarına yardımcı olacağından öğretmenlerin bu değerleri öğrencilere kazandırabilmeleri önemlidir. Söz konusu değerlerin yaşatılabilmesi ve öğrencilere aktarılabilmesi de ancak sağlıklı bir iletişim ile

gerçekleşebilir. Bu kapsamda yönetici ve öğretmenler iletişim ve iş birliğinde *olumlu iletişime* yönelik ortak görüş bildirmişlerdir. Olumlu bir iletişimin olmadığı eğitim ortamlarında öğrencilerin değerlere uygun yetiştirilmesi de eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülmesi de mümkün olmayacak ve eğitim amaçlarına istenilen düzeyde ulaşamayacaktır. Yapılan bir araştırmada öğretmen öğrenci iletişiminin öğrencilerin yetişkin hayatlarındaki özgüven ve özsaygılarına etki ettiği sonucuna ulaşılmış olup (Başar, Doğan, Şener, Uzun ve Topal, 2018) her iki çalışma da olumlu iletişimin önemini ortaya koymaktadır. Toplumsal çatışmaların iletişim eksikliğinden kaynaklandığı (Özdemir, 2019) düşünüldüğünde öğrenci ve öğretmen arasındaki olumlu iletişim öğrencilerin okul aidiyetlerinin artması ve olumlu sınıf iklimi oluşması açısından önem taşımaktadır. Kişisel ve mesleki gelişimde yönetici ve öğretmenlerce önemli bir yeterlik olarak algılanan *mesleğini severek yapmak* sabır, fedakârlık ve sürekli gelişim gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı sağlamaktadır (Aşkar ve Erden, 1987; Demirtaş vd., 2011). Küçükahmet (1999) tarafından yapılan araştırmaya göre mesleğini severek yapmanın ideal öğretmen olmanın ön koşullarından olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleğe yönelik olumlu tutum sahibi olmak; öğretmenlerin toplum içerisinde olumlu davranışlar sergilemelerini (Dağ, 2010), kendilerini objektif biçimde değerlendirmelerini ve böylece sürekli gelişmelerini mümkün kılacaktır (Temizkan, 2008; Demirtaş vd., 2011). Yukarıda değinilen araştırma sonuçları öğretmenlik mesleğini severek yapmanın önemini ortaya koymakta olup bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrenciye yaklaşım noktasında yönetici ve öğretmenlerin farklı görüşe sahip olduğu yönündedir. Yöneticiler öğrenciye rol model olmak; öğretmenler ise çocukları sevmek/öğrenciye değer vermek yeterliklerinde daha çok görüş bildirmişlerdir. Bu da okul yöneticileriyle öğretmenlerin öğrenciye yaklaşım noktasında farklı yeterlik algılarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, yöneticilerden daha fazla ders yüküne sahip olup bu durum öğrencilerle daha fazla zaman geçirmelerini ve daha çok paylaşımda bulunmalarını sağlamaktadır; buna karşın yöneticiler, okul ortamında öğrencilerle öğretmenlere oranla daha az karşılaşmaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin sürekli iletişim halinde oldukları öğrencileri sevmeyi ya da onlara değer vermeyi yöneticilerin ise uzaktan da olsa öğrencilere davranışları ile model olmayı daha önemli gördükleri düşünülebilir. Yöneticilerce ifade edilen rol model olma yeterliğine sahip öğretmenler, toplumsal örf,

adet ve ahlaki değerleri öğrencilerin benimsemelerini sağlamaktadır. Yapılan araştırmalarda olumsuz davranışlarda bulunan öğretmenlerin öğrencilerinde de olumsuz davranışlar gelişeceği (Güçlü, 2000); öğretmenlerin öğrencilere rol model olarak onların etkili çalışma, problem çözüme ve yaratıcılık becerilerini geliştireceği (Demirbaş ve Yağbasan, 2005) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan başka bir araştırmada öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında kendi ilkokul öğretmenlerinin davranışlarını model aldıkları, öğretmen tutumlarının öğrencinin üst öğretime devamının ve akademik başarısının belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Başar vd., 2018). Yöneticilerden farklı olarak öğretmenler çocukları sevmek/öğrenciye değer vermek yeterliğini daha önemli olarak algılamakta olup bu yeterliğe sahip öğretmenler etkili öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Çelikten vd., 2005). Öğretmenin samimi, anlayışlı, sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edeceği, aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacağı (Sünbül, 1996; Başar vd., 2018) göz önüne alındığında bu araştırma sonuçlarına göre öğrenciye rol model olmanın ve öğrenciye değer vermenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Yönetici ve öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığınca (2017) kategorize edilen tutum ve değerler yeterlik alanı içerisinde yer almayan yeterlikler hakkında da görüş bildirmişlerdir. Bu kapsamda araştırmanın diğer bir sonucu ise yönetici ve öğretmenlerin ortak görüşte birleşmiş olsalar dahi yeterliklere ilişkin eksik algıya sahip olduklarıdır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017) çerçevesinde millî ve manevi değerlerin alan içerisinde kullanımına ilişkin yeterlikler bulunmaktadır. Ancak yönetici ve öğretmenler “Millî manevi ve evrensel değerlere sahip ya da vatansever olmak” ifadesini bir yeterlik olarak ifade etmektedir. Bakanlığın öğretmenlerin millî ve manevi değerlere sahip olduğunu farz ederek millî ve manevi değerlerin alan içerisinde kullanımını yeterlik kapsamına aldığı, öğretmen ve yöneticilerin ise meslektaşlarını bu alanda yeterli görmedikleri için “Millî manevi ve evrensel değerlere sahip olmayı” yeterlik olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Yine Bakanlıkça “birçok işi aynı anda yapabilme”, “profesyonelce davranma” ve “otoriter olma” davranışları öğretmen yeterliği olarak ele alınmamasına rağmen okul yöneticileri tarafından yeterlik olarak ifade edilmiştir. Görüşme sorularına okul yöneticilerinin verdiği yanıtlar öğretmenlerin sahip olmasını istedikleri özellikler olarak ele alındığında; bu durum yöneticilerin, bazı öğretmenleri söz konusu özellikler

kapsamında yeterli olarak algılamadıkları bu sebeple öğretmenlerin yeterliklerinden memnun olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde araştırmanın genelinde nicel bulgularda tespit edilen ve yöneticilerin tüm özyeterlik alt alanlarında öğretmenlerden daha yeterli oldukları algısı nitel boyutta aynı karşılığı göstermemiştir. Yöneticilerin Bakanlıkça yeterlik olarak ele alınmayan ifadeleri yeterlik olarak sıralamaları konuya ilişkin eksik bilgilerinin olduğunu düşündürmektedir. Okul yöneticilerinin *mesleki özyeterlik* alanında kendilerini öğretmenlerden daha yeterli algılamaları ve öğretmenlerden daha fazla yeterlik hakkında görüş bildirmeleri nicel ve nitel boyut verilerinin birbirini desteklediğinin bir göstergesidir. Ancak yöneticilerin öğretmenlerden *sosyal özyeterlik* alanında daha yeterli oldukları algısı nitel boyutla desteklenememiştir. Yöneticiler iletişim ve iş birliği yeterlikleri hakkında eksik bilgiye sahiptirler. Tüm bunlara rağmen nicel boyutta okulun misyon ve vizyonunu belirleyen, eğitim paydaşları arasında iş birliğini sağlayan ve olumlu okul iklimi oluşturan, izleme ve denetleme sorumluluğunu yerine getiren ayrıca eğitim lideri olarak ifade edilen yöneticilerin (Taymaz, 2009) kendilerini öğretmenlerden daha yeterli algılamaları onlara rehberlik etme noktasında özgüven sahibi oldukları ancak yeterliklere ilişkin eksik bakış açıları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin sık görüş bildirdikleri yeterliklerin benzerlik göstermesi öğretmen yeterlikleri kapsamında ortak beklenti içerisinde olduklarının böylece yeterliklere ilişkin kurum içi çatışma yaşanmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

## 6. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlik mesleğinin yeterliklerinin incelendiği bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki yeterliklere yönelik algılarının çoğunlukla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu kapsamda şu sonuçlar sıralanabilir.

- Araştırma sorularından yola çıkılarak yönetici ve öğretmenlerin genel anlamda öğretmenlik mesleği yeterliklerine ilişkin bilgi sahibi olduğu anlaşılmıştır.
- Yönetici ve öğretmenlerin daha önemli olarak algıladıkları yeterlikler benzerlik göstermektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Cumhuriyeti Anayasasını bilmek, etkili iletişim kurulacak demokratik öğrenme ortamı hazırlamak, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak, özel gereksinimli öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almak, öğrencilere üst düzey düşünme becerisi kazandıracak etkinlikler yapmak, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanmak, ölçme değerlendirme süreçlerinde adil olmak, ölçme değerlendirme sonucunda geribildirim vermek gibi hiç değinmedikleri yeterlikler bulunmaktadır. Bu kapsamda şu önerilerde bulunulabilir:

- Söz konusu yeterlikler kapsamında katılımcıların farkındalıkları olamayabilir ya da görüşme esnasında bu yeterlikleri hatırlamamış olabilirler ancak her iki durumda da bu yeterliklerin katılımcıların zihninde baskın bir düşünce olmadığı sonucunu çıkarmak mümkündür. Yönetici ve öğretmenlerin söz konusu yeterliklere hiç değinmemelerinin altında yatan sebepler araştırılabilir.
- Yönetici ve öğretmenlerin hatırlamadığı ya da farkındalıklarının eksik olduğu uygulama temelli yeterliklere ilişkin hizmet öncesi eğitimde uygulama ağırlıklı eğitimlere ağırlık verilebilir. Bu eğitimler ile öğretmenlerin söz konusu yeterlikler kapsamında daha bilinçli olmaları sağlanabilir.
- Özel gereksinimli öğrenciler ile üst düzey becerilere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenler için mentorluk uygulaması yapılarak öğretmenlerin bu öğrenciler için de yeterlik sahibi olmaları sağlanabilir.

Yönetici ve öğretmenlerin bazı öğretmen yeterliklerini yanlış kategorize etmeleri öğretmen yeterliklerine ilişkin eksik ve hatalı bakış açısına sahip olduklarının bir göstergesidir. Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin Bakanlıkça belirlenen yeterliklere sahip olabilmeleri için eğitim fakülteleri ile Millî Eğitim Bakanlığı ortak bir çalışma yürüterek öğretmen yeterlikleri çerçevesi güncellenebilir.
- Öğretmenlerin yeterlik sahibi olmaları sadece lisans süreci ile sınırlandırılmayacağından öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceği hizmet içi ve lisansüstü eğitimlerine destek verilmelidir.
- Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri noktasında motive edilmeleri açısından maddi ve manevi olarak desteklenmeli, özlük hakları iyileştirilmelidir.

Okul yöneticileri ile öğretmenler öğretim ve öğrenme sürecini yönetme ve öğrenciye yaklaşım temalarında farklı yeterlikleri daha önemli olarak algılamaktadırlar. Bu görüş ayrılığı yönetici ve öğretmenlerin farklı beklentiye sahip olduklarının bir göstergesi olup kurum içi çatışmalara sebep olabilir. Bu sonuç ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin yöneticilerle bir araya gelerek kendilerinden beklenen yeterlikler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak toplantılar gerçekleştirilebilir. Bu toplantılarda yönetici ve öğretmenlerin kendilerini açık biçimde ifade etmeleri eğitimin kalitesini belirleyen öğretmen yeterlikleri noktasında onların ortak bir paydada buluşmalarını sağlayacaktır.

Okul yöneticileri öğretmen yeterlikleri arasında yer almamasına karşın birçok işi aynı anda yapabilme, profesyonelce davranma ve otoriter olma özelliklerini yeterlik olarak ifade etmişlerdir.

- Bu kapsamda yöneticiler ile bu başlıklara ilişkin görüşmeler yapılarak bu ifadelerinin kaynağı sorgulanabilir.

Yönetici ve öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin tüm yeterlik alanlarında kendilerini öğretmenlerden daha yüksek düzeyde yeterli olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul yöneticileri mesleki zyeterlik ve sosyal zyeterlik alanında anlamlı bir farklılık oluşturacak kadar kendilerini öğretmenlerden daha yeterli görmektedir. Yöneticilerin söz konusu iki alanda kendilerini yeterli görme sebepleri araştırılabilir. Bu araştırmalar ise ğretmen özyeterliğinin geliştirilmesi amacı ile kullanılabilir.



## KAYNAKÇA

- Abraham, J. (2021). Self-Efficacy and the inclusive teacher. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(1), 47-51.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 159-175.
- Akar, Cüneyt (2008). Öz yeterlik inanç ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akkoyunlu, B., Erdem, E., Oskay, Ö., Soran, H. ve Yılmaz, A. (2010). Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlikler açısından kendilerini değerlendirmeleri üzerine bir çalışma. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, 16-18 Mayıs.
- Akpınar, B., ve Özer, B. (2014). Genel ortaöğretimde yapılan öğretim planlarının okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 121-145.
- Aksoy, N. (2018). Öz yeterlik ve belirsizlik algılarının mesleki tercihler üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Eskişehir.
- Alçay, A. (2015). Ergenlerin öz-yeterlikleri ile mantıkdışı inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir.
- Altıntaş, G., ve Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, Özel Sayı, 225-250.
- Arık, S. R. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alanındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (121), 8-11.
- Atmaca, Ç. (2017). İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik açısından öğretmen yeterlikleri hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1641-1666
- Avrupa Komisyonu. (2013). Education and training. Supporting teacher competence development for better learning outcomes. school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/Supporting-teacher-competence-development-for-better-learning-outcomes.pdf adresinden erişildi.
- Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Aygüneş, A. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliği ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, Sakarya.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-132.

- Bağ, C. ve Çeviker Ay, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 289-312.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, Albert (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1), 18-32.
- Başar, M., Doğan, M. C., Şener, N., Uzun, Ö., ve Topal, H. (2018). İlkokulda öğretmen öğrenci iletişimi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Başaran, E.İ. (1996). *Eğitim'e giriş*. 4. Baskı, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. İçinde: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (289-314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bulucu, Ö. (2003). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Bursalıoğlu, Z. (1976). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri ilköğretmen okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma özeti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 9(1), 321-324
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bülbül, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine ilişkin inançları ve öz yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Ö. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Canbazoglu, S., Demirelli, H., ve Kavak, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ait konu alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 275-291.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: An Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.

- Cereci, C. (2009). Kamu ilk ve orta öğretim okullarında çalışan öğretmenlerin özlük haklarını bilme ve kullanma düzeyleri (Mersin ili Tarsus ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Creswell, J. W. ve Creswell J.D. (2021). *Araştırma tasarımı nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. E. Karadağ). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakır, M. A. (2015). Meslek ve öğretmenlik. İçinde V. Sönmez(Edt.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 233-264). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 36-47.
- Çalışkan, C. (2022). Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin öğretmen yeterlilikleri hakkındaki görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237
- Çoban, Ö., Özdemir, N., Bellibaş, M.Ş. (2020). Trust in Principals, Leaders' Focus on Instruction, Teacher Collaboration, and Teacher Self-Efficacy: Testing A Multilevel Mediation Model. *Educational Management Administration ve Leadership*, 1-21.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Dağ, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Davis, J. ve Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353.
- Demirbaş, Y. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 96-111.
- Deringöl, Y. (2007). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminden günümüze ilköğretim öğretmenleri yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 17-27.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29(29), 27-45.

- Duan, S., Bissaker, K., ve Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 43.
- Elliott, E.S.(2000). The relationship between teacher efficacy and principal leadership behaviors and teacher background variables in elementary schools. Doctoral Thesis. *University Of Connecticut*, USA.
- Erdem, A. R. (2019). Eğitim yönetimi ve denetimi ders notu. [https://www.ajanskamu.net/uploads/files/2019/03/19/142719\\_egitim-yonetimi-ve-denetimi-dersnotu.pdf](https://www.ajanskamu.net/uploads/files/2019/03/19/142719_egitim-yonetimi-ve-denetimi-dersnotu.pdf) adresinden erişildi.
- Erden, M. (1992). İlköğretim öğretmeni yetiştirme programlarının pedagojik formasyon derslerinin geliştirilmesine yönelik bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 133-142.
- Erden, M. (2009). *Eğitim bilimleri giriş*. 3. Baskı, Ankara: Arkadaş yayınevi.
- Erişen, Y. (2004). *Sınıfta öğretim liderliği*, Sınıf Yönetimi. Ankara: Asil Yayın.
- Ertuğrul, H. (2005). *Öğretmenin başarı kılavuzu* (21. Baskı). İstanbul: Nesil Yayınevi.
- European Parliament, (2008). European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education, (2008/2068(INI)). [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0304\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0304_EN.html) adresinden erişildi.
- Gonzales, A., Peters, M. L., Orange, A. ve Gitsby, B. (2017). The influence of high-stakes testing on teacher self-efficacy and job-related stress. *Cambridge Journal of Education*. 47(4), 513-531.
- Gökçe, E. (2000). Yirmi birinci yüzyılın öğretmeni. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 270, 21-26.
- Gökharman, İ. (2024). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik ve kolektif yeterlik algıları. Yüksek Lisans Tezi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Denizli.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 21–23.
- Gül, Ö. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin özyeterlik inancı ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Balıkesir.
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 83-108.
- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R., ve Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- Güneş, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.

- Güven, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi. *10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye, 7-9 Haziran.
- Hacıoğlu, F., ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 153(154), 86-97.
- İskender, B. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, Sakarya.
- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Kahvecioğlu, K. (2016). Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik sağlamlılıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Kalkan, F. (2020). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(204), 317-343.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmen yeterlikleri algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Karatut, A. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik yeterlik algılarının sınıf yönetim stilleri ve iletişim becerileri açısından incelenmesi. Doktora Tezi. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, Kocaeli.
- Kavaklı, A. S. (2023). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, Düzce.
- Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- Konuk, E. N., (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. Doktora Tezi. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Marmara Üniversitesi*, İstanbul.
- Konyalıoğlu, A. C., Özkaya, M., ve Gedik, S. D. (2012). Matematik öğretmen adaylarının konu alan bilgilerinin hataya yaklaşımları açısından incelenmesi. *Journal of the Institute of Science and Technology*, 2(2 Ek: A), 27-32.
- Korkmaz, M. ve Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4) , 431-443.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.

- Küçükahmet, L. (1999). *İdeal bir öğretmen nasıl davranır? (Öğretmenlik mesleğine giriş)*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219.
- Küçükahmet, L. (2008). Etkili öğretimin ilkeleri. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 3, 28-35.
- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy theory: An introduction. In Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Boston, MA: Springer US.
- Marcelo García, C. (2005). Teachers Learning For A Learning Society–Literature Review. Learning to Teach in the Knowledge Society. Final Report (pp. 4-34).
- Martins M., Costa, J. ve Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*. 38(2), 263-279.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). TEDP Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13161921\\_YYretmenlik\\_MesleYi\\_Genel\\_YETERLYKLERi\\_onaylanan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). Okul temelli mesleki gelişim programı kılavuzu. [oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06153206\\_otmg\\_kYlavuz.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023a). 21. Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. [ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_05/11153521\\_21.yy\\_becerileri\\_ve\\_degerlere\\_yonelik\\_arastirma\\_raporu.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf) adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023b). Hizmet içi eğitim planları. [oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28](http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28) adresinden erişildi.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 187-193.
- Önalın Akfırat, F. (2016). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özcan, İ., ve Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385.
- Özdemir, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerine ilişkin sosyal yeterlilik algı düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kocaeli.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın.
- Özenoğlu-Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlilik inançlarının karşılaştırılması. Doktora Tezi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.

- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Edirne.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Öztuna Kaplan, A. ve Önen, F. (2005). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu*. Ankara, Türkiye, 5 Mayıs.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. [www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html](http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html) sayfasından erişilmiştir.
- Sadıkoglu, M., Hastürk, G., ve Polat, O. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 629-637.
- Say, M. (2005). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selçuk, G. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik alguları ve öz-yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi. Doktora Tezi. *Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, KKTC.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: A conception of teacher knowledge. *American Educational Research Association*, 15(2), 4-14.
- Sönmez, S. (2014). Türk öğretmen yetiştirme (öğretmen okulları) felsefesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 230-239.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB] (2024). On İkinci Kalkınma Planı. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> adresinden erişildi.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58), 58-62.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şahin, S. ve Bağrıyanık, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Çukurova Araştırmaları*, 4, 153-172.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B. ve Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem
- TDK. (2024). *Türk Dil Kurumu elektronik sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- TEDMEM (2009). Öğretmen yeterlikleri özet rapor. [https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap\\_Ozet\\_rapor.pdf](https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf) adresinden erişildi.
- TEDMEM (2014). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. [https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/ogretmen\\_gozuyle\\_ogretmenlik\\_meslegi.pdf](https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/ogretmen_gozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf) adresinden erişildi.
- TEDMEM (2019). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler. [tedmem.org/storage/publications/February2023/II51fwgOrWRyUrNzo029.pdf](http://tedmem.org/storage/publications/February2023/II51fwgOrWRyUrNzo029.pdf) adresinden erişildi.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi. İçinde L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf yönetimi ve disiplin* (ss. 72). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tılfarlıoğlu, F. Y., ve Ulusoy, S. (2012). Teachers' self-efficacy and classroom management skills in efl classrooms. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Tileği, H. (2014). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğretmen yeterlilikleri Yüksek Lisans Tezi. *Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Gaziantep.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- TTKB (2021). Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları, 20. Millî Eğitim Şurası. [ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328](http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328) adresinden erişildi.
- Tuğluk, M. N., ve Kürtmen, S. (2018). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 809-841.
- Turan, S., ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Tuzcuoğlu, S. ve Mirzeoğlu, A. D. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık, problem çözme ve öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 83-101.
- TYÇ. (2024). Türkiye yeterlilikler çerçevesi. Ankara: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Dairesi Başkanlığı. [tyc.gov.tr/sayfa/yeterlilik-kavrami-i435e32ed-363c-4540-849876651dc27001.html](https://tyc.gov.tr/sayfa/yeterlilik-kavrami-i435e32ed-363c-4540-849876651dc27001.html) adresinden erişildi.
- Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uştu, H., Taş, A. M., ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1).

- Ünsal, Y., ve İhtiyaroğlu, N. (2022). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 98-109.
- Woodcock, S. ve Jones, G. (2020). Examining the interrelationship between teachers' self-efficacy and their beliefs towards inclusive education for all. *Teacher Development*, 24(4), 583-602.
- Yaşar, M. (2010). Ölçme ve değerlendirmenin önemi. İçinde S. Tekindal (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 2-7). Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuz, M., Özkaral, T., ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yıldırım, H. ve Şimşek, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz Bolat, E., ve Ataşoğlu, F. (2022). Okul yöneticileri ve öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Asya Studies*, 6(19), 1-10.
- Ying, G., Connor, C. M., Yanyun, Y., Roehrig, A. D., ve Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *Elementary School Journal*. 113(1), 3-24.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/> adresinden erişildi
- Zakeri, A., Rahmany, R., ve Labone, E. (2016). Teachers' self-and collective efficacy: The case of novice English language teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 158-167.
- Zee, M., ve Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zhu, C., Wang, D., Cai, Y. ve Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27.
- Zimmerman BJ. (1995). Self-efficacy and educational development. (A Bandura, Der.). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

# EKLER

## EK-1. Araştırma Uygulama İzni



T.C.  
ÇANKIRI VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-57270673-20-74111528  
Konu : Araştırma İzni (Büşra ZEYBEK)

10/04/2023

### VALİLİK MAKAMINA

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı numaralı öğrencisi Büşra ZEYBEK'in Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlik Mesleğinin Yeterlilikleri" adlı tez çalışmasında kullanacağı veri toplama araçları Müdürlüğümüz araştırma izinleri inceleme komisyonu tarafından incelenmiştir. Çalışmanın Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi okul ve kurumlarda bulunan idareci ve öğretmenler ile okul idarelerinin uygun gördüğü şekilde yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

EK:

- 1.Komisyon İnceleme Raporu
- 2.Araştırma Formu ve Ekleri

## Ek-2. Etik Kurul Kararı

T.C.  
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI  
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 18.01/2023  
OTURUM NO : 01  
TOPLANTI SAATI : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kural Başkanı Prof. Dr. Şahin AHMETOĞLU başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

- GÜNDEM** 8-Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU'nun danışmanı olduğu Büşra ZEYBEK tarafından yürütülen "Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlik Mesleğinin Yeterlilikleri" konulu proje başvurusunun görüşülmesi
- KARAR** 8--Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU'nun danışmanı olduğu Büşra ZEYBEK tarafından yürütülen "Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlik Mesleğinin Yeterlilikleri" konulu proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelerine uygun olduğuna karar verildi.

### Ek-3. Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği ve İzni

#### Bölüm I. Kişisel Bilgiler

Cinsiyet : E ( ) K ( ) Mesleki kıdem : .....

Yaş : ..... Görev yapılan okul türü : .....

#### Bölüm II. Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği

Bu ölçek, öğretmenlerin özyeterlik inançlarını belirlemeye yöneliktir. Ölçekte 27 adet madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız. Duyarlılığınız için teşekkürler.

| ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ  | 1            | 2 | 3 | 4 | 5           |
|--|--------------|---|---|---|-------------|
|  | Katılmıyorum |   |   |   | Katılıyorum |
| 1 Branşım ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.                           |              |   |   |   |             |
| 2 Branşım ile ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.              |              |   |   |   |             |
| 3 Branşım ile ilgili gelişmeleri takip edebilirim.                               |              |   |   |   |             |
| 4 Branşım ile ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımın güvenini kazanabilirim.      |              |   |   |   |             |
| 5 Branşım ile ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim.                 |              |   |   |   |             |
| 6 Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.                          |              |   |   |   |             |
| 7 Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.             |              |   |   |   |             |
| 8 Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilirim.              |              |   |   |   |             |
| 9 Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.                           |              |   |   |   |             |
| 10 Akademik başarısı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.  |              |   |   |   |             |
| 11 Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.                                |              |   |   |   |             |
| 12 Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim. |              |   |   |   |             |
| 13 Velilerle iyi iletişim kurabilirim.   |              |   |   |   |             |
| 14 Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.                 |              |   |   |   |             |
| 15 Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.                         |              |   |   |   |             |
| 16 Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.                                |              |   |   |   |             |
| 17 Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim.                                   |              |   |   |   |             |
| 18 Grupla yapılacak bir etkinliğe çekimmeden katılabilirim.                      |              |   |   |   |             |
| 19 Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.          |              |   |   |   |             |
| 20 Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.                                      |              |   |   |   |             |
| 21 Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim.                                 |              |   |   |   |             |
| 22 Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.       |              |   |   |   |             |
| 23 Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.                 |              |   |   |   |             |
| 24 Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.     |              |   |   |   |             |
| 25 Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim.                      |              |   |   |   |             |
| 26 Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.                      |              |   |   |   |             |
| 27 Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.               |              |   |   |   |             |

*Ölçme aracının boyut ve maddeleri: Akademik Özyeterlik (1-5), Mesleki Özyeterlik (6-12), Sosyal Özyeterlik (13-20), Entelektüel Özyeterlik (21-27).*

## Ek-4. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Görüşme Formu

### GÖRÜŞME FORMU

YÖNERGE: Amacı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlik mesleki yeterliklerini incelemek olan Yüksek Lisans tez çalışmamda kullanılmak üzere aşağıda açık uçlu sorulardan oluşan sorular bulunmaktadır. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmaya veri sağlayan katılımcılar hakkındaki kişisel bilgiler ve beyanlar kesinlikle gizli kalacaktır, isimler etik ve resmi uygulamalar gereği gizli tutulacaktır. Verilen cevapların doğruluğu ve tutarlılığı bu çalışmanın bilimsel amacına ulaşabilmesi açısından temel öneme sahiptir. Zaman ayırdığınız için ve değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

### SORULAR

1. Bir öğretmenin hangi alanlarda yeterlik sahibi olması gerektiğini düşünüyorsunuz?  
(Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri sizce nedir? Neden?)
2. Bir öğretmenin mesleki bilgiye yönelik yeterlikleri neler olmalıdır?
3. Bir öğretmenin mesleki beceriye yönelik yeterlikleri neler olmalıdır?
4. Bir öğretmenin tutum ve değerlere yönelik yeterlikleri neler olmalıdır?