T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANÇLARI İLE MATEMATİK VE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK İNANÇLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilara YILMAZ

KOCAELİ 2019

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANÇLARI İLE MATEMATİK VE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK İNANÇLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilara YILMAZ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN

KOCAELİ 2019

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANÇLARI İLE MATEMATİK VE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK İNANÇLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Dilara YILMAZ

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 19.06.2019 / 17

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Sibel KAYA

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Cansev KARAKUŞ

KOCAELİ 2019

TEŞEKKÜR

Tez yazma sürecinde bilgi ve tecrübesiyle desteğini benden esirgemeyen, ihtiyaç duyduğum her konuda rehberlik eden ve yol gösteren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımda bu noktaya gelebilmem için binbir türlü emek veren, beni büyük bir sevgi ve sabırla büyüten başta annem olmak üzere biricik aileme içtenlikle teşekkür ederim.

Dilara YILMAZ

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....I
İÇİNDEKİLER.....II
ÖZET.....IV
ABSTRACT.....V
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....VI
ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ.....VII
GİRİŞ.....1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ALANYAZIN İNCELEMESİ
1.1. ÖZYETERLİK KAVRAMI 8
1.1.1. Özyeterlik İnancının Bileşenleri.....10
1.1.2 Özyeterlik İnancının Kaynakları.....12
1.1.3. Özyeterliği Etkileyen Faktörler.....13
1.1.4. Özyeterlik, Yeterlik ve Öğretmenler.....15
1.2. İLK OKUMA VE YAZMA ÖZELLİKLERİ.....21
1.2.1. Okuma 23
1.2.2. Yazma 24
1.2.3. Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....26
1.2.4. Öğretmen Yetiştirme ve İlk Okuma Yazma.....28
1.2.5. İlk Okuma ve Yazma ile Öğretmen Özyeterliği.....31
1.3. MATEMATİK VE ÖZELLİKLERİ.....32
1.3.1. Matematik Öğretimi.....34
1.3.2. Matematik Öğretimi, Öğretmenler ve Öğretmen adayları.....36
1.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....39
1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....39
1.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....52

İKİNCİ BÖLÜM

2.YÖNTEM
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....58
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....58
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....59
2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM
3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR…….....65
3.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR……..…..66
3.2. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR……..…...66
3.2. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR……..66

3.3. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR…….....67
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER…….....68
KAYNAKÇA.....73
EKLER.....86
EK I- Araştırma Onayı.....86
EK II- Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği.....87
EK III- İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterlik İnancı Ölçeği.....88
EK IV- Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği.....89

ÖZGEÇMİŞ.....90

ÖZET

Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik inançlarının belirlenmesidir. Araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Kocaeli, Marmara, Sakarya, Uludağ ve Yıldız Teknik Üniversiteleri Sınıf Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören tüm öğretmen adayları, örneklemi ise aynı evrenden ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 1. ve 4. sınıf 484 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen *Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*, Delican (2016) tarafından geliştirilen *İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği* ile Enoch ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen *Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği* kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel tekniklerin yanısıra öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyet, bölüm tercih sebebi ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla bağımsız grup t-testi; adayların öğretmen özyeterlik, İlk okuma yazma öğretimi ve Matematik öğretimine ilişkin inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 13.00 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının Öğretmen özyeterlik inancı, İlk Okuma Yazma öğretimi ve Matematik öğretimi özyeterlik inançlarının tamamının yüksek olduğu, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği, 1. Sınıftaki öğrencilerin öğretmen özyeterlik inançlarının, 4. sınıf öğrencilerinin ise Matematik öğretimi özyeterlik inançlarının yüksek olduğu, kendi isteği ile mesleğini seçen sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik ile Matematik öğretimi özyeterlik inançları daha yüksek olduğu ve tüm özyeterliklerin birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, ilk okuma yazma, matematik öğretimi, özyeterlik inancı

ABSTRACT

The aim of the study is to determine to primary school teacher candidates' the level of teachers' sense of efficacy, literacy efficacy and mathematics teaching efficacy belief and their relationship with each other. Relational descriptive model was used in the study. The population of this research consists of the teacher candidates at Kocaeli, Marmara, Sakarya, Uludağ and Yıldız Technical Universities. The sample of the study consists of teacher candidates in the 1st and 4th class in the primary school teaching program at that universities. As a data collection tool; "Teachers' Sense of Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001), "Literacy Teaching Efficacy Scale" developed by Delican (2016) and "Mathematics Teaching Efficacy Belief Instrument" developed by Enoch et al (2000) was used. SPSS 13.00 was used to analyze the data. In the analysis of the data, in order to determine whether the self-efficacy beliefs of teacher candidates differ according to gender, department preference and class levels Independent Sample T-test was used. And lately correlation analysis was used in order to determine the relationship between the candidates' self-efficacy, literacy teaching and mathematics teaching belief. As a result of the study, it was found that the teacher candidates' teacher self-efficacy belief, literacy belief and the mathematics teaching self-efficacy beliefs are high, there is no significant difference according to gender, but there are significant differences in terms of grade level and department preference. The other result of the study is that the mean scores obtained from the scales were positively related to each other.

Keywords: teacher candidate, literacy, math teaching, teacher self efficacy

KISALTMALAR LİSTESİ

EÖ: Etkili Öğretimde Öğretmenin Rolü
İYYÖ: İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği
KY: Kişisel Yeterlik
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
MÖYÖ: Matematik Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği
ÖYÖ: Öğretmen Özyeterlik Ölçeği
SPSS: Statistical Package for the Social Sciences
ÖİP: Öğretime İlişkin Performans
ÖK: Öğrenci katılımı
ÖS: Öğretim stratejileri
SY: Sınıf yönetimi
TDK: Türk Dil Kurumu

TABLOLAR LİSTESİ

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri…….....58
Tablo 2: Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Boyutları……..60
Tablo 3: İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeğinin Boyutları…....61
Tablo 4: Matematik Öğretimi Özyeterlik Ölçeğinin Boyutları……..63
Tablo 5: Katılımcıların Özyeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler...64
Tablo 6: Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları……...65
Tablo 7: Sınıf Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları……..66
Tablo 8: Bölüm Tercih Sebebine Göre T-Testi Sonuçları……...67
Tablo 9: Korelasyon Analizi Sonuçları…….....67

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın, problem durumu, amacı, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitimin çocukta istendik davranışları geliştirme süreci olduğu düşünüldüğünde, eğitimcilerin toplumda öncü rol üstlendiği ve bu sebeple de durmaksızın kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Eğitim, doğada serbest dolaşan ve yanlışı çözerek gerçeği açığa çıkaran dönüştürücü bir eylemdir (Akgündüz, 2013: 104). Bu gerçeğin açığa çıkmasında önemli bir rolü olan öğretmenlik mesleği Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 43'e göre devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (MEB, 1973). Öğretmenlik görevini üstlenen bireylerin öncelikle meslek ile ilgili yetkinliklere ve öğretebilme yeterliklerine sahip olması önemlidir. Çünkü tarih boyunca öğretmenlik, toplumsal değerleri gelecek kuşaklara aktarmada ve hatta toplumu oluşturan bireylere öncülük etmede en saygın meslek grubu olmuştur (MEB, 2017). Toplumu oluşturan bireylerin almış oldukları eğitim, toplumun gelişmişlik düzeyini, uygarlık sahnesindekini rolünü belirlemektedir. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk, "Eğitimdir ki bir ulusu özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum olarak yaşatır veya bir ulusu köleliğe ve yoksulluğa düşürür." diyerek bu durumun önemini belirtmiştir.

Eğitimin geliştiricisi ve uygulayıcısı olan ve eğitim sürecinde kendine geniş yer bulan öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi her zaman önemli bir konu olmuştur. Bu sebeple etkili bir eğitim gerçekleştirmek, yetkinlik ve yeterlik düzeyi yüksek öğretmen yetiştirmeyi gerekli kılmaktadır.

Yeterlik, "bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, kifayet" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 2584). Öğretmen yeterliği ise etkili bir öğretim için gerekli bilgi, beceri ve tutumların tümüdür (MEB, 2017). Öğretmenlerin, genel, özel ya da pedagojik yeterliklere sahip olması öğrencilerin başarısını arttırmanın temel basamağı olmaktadır. Öğretmen nitelik ve yeterliklerinin belirlenmesi görevini

üstlenen Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından geçmişten günümüze öğretmen yeterliğini arttırmada çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ilk olarak 1998 yılında gündeme gelmiştir. 1999 yılında "Öğretmen Yeterlik Komisyonu" kurulmuştur. Öğretmen yeterliği; eğitme-öğretme yeterliği, genel kültür bilgi ve becerileri ile özel alan becerileri olmak üzere üç alt boyutta hazırlanmış ve 2002 yılında yürürlüğe girmiştir. 19. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen yeterliklerinin revize edilmesi yönünde kararlar alınmıştır. 2015-2019 Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Planı'nda öğretmen yeterliğine yönelik Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli yaygınlaştırılmış olup planlamalarda yeterliklerin dikkate alınması belirtilmiştir. Son olarak, Avrupa Birliği ülkeleriyle uyum sağlama amacıyla yeterlikler tekrar düzenlenmiştir. 6 ana ve 31 alt yeterlik alanından oluşan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belirlenmiştir. Ana yeterlik maddeleri:

- Kişisel ve Mesleki değerler- mesleki gelişim
- Öğrenciyi tanıma
- Öğrenme-öğretme süreci
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- Okul, aile ve toplum ilişkileri
- Program ve içerik bilgisi

Öğretmenlik mesleğine yönelik oluşturulan bu yeterlikler, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından referans kabul edilebilir. Yeterlik düzeyi yüksek bireylerin, sahip olduğu ya da olmak istediği yetkinler ile ilgili kendini değerlendirme becerisi de yüksek olabilmektedir. Bu noktada özyeterlik kavramı kendini göstermektedir. Bandura (1997)'ya göre özyeterlik, kişinin bir performansı sergileyebilmek için gerekli olan eylem ve etkinlikleri başarma kapasitesi hakkındaki kendine yönelik yargısıdır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının meslekte kendilerini yeterli bulma durumuna yönelik son dönemlerde birçok araştırma yapılmıştır. Öğretmenlerin ya da adayların kendilerinden beklenen yetkinliklerin farkında olup daha iyisi için çaba sarf etmeleri, başarı beklentilerini ve kendilerine duydukları güveni de arttıracaktır (Soysal, 2014: 20).

MEB, Türkiye yeterlilikler çerçevesinde, öğrencinin sosyal, kişisel, günlük ve akademik hayatında ihtiyaç duyabileceği sekiz anahtar yetkinlik belirlemiştir. Bu yetkinlikler; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifade olarak belirtilmiştir. Belirtilen bu yetkinliklerden "anadilde iletişim" ve "matematiksel yetkinlik" bu araştırmaya konu olmuştur. Matematiksel yetkinlik, bireyin günlük yaşantısında karşısına çıkan günlük problemleri çözebilmek için gerekli olan matematiksel düşünebilme becerisine vurgu yapmaktadır. Matematiksel yetkinlik problem çözme, uzamsal ve mantıksal düşünme gibi becerileri içermektedir.

Matematik, ilk karşılaşıldığında kaygı durumuna sebep olabilen, birbirine bağlı konulardan oluşan karmaşık bir derstir. Öğrencileriyle matematiği tanıştıran öğretmenler olduğundan öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesinde sınıf öğretmenlerinin rolü yadsınamaz bir gerçektir (Çelik ve Bindak, 2005). İlkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilere model olacak olan öğretmenlerin bu rolü düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının yüksek olması; öncelikle kendilerinin sahip olduğu ön yargı ve kaygıları yıkması gerekmektedir. Başpınar (2015:2)'ye göre bireyin matematiğe bakışı, matematiği nasıl öğrendiği ile ilişkilidir. Bu durumda öncelikle matematiği öğreten öğretmenin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesi gerekmektedir. Çünkü diğer tüm disiplinlerde olduğu gibi matematikte de temelin sağlam olması bireyin ileriki yaşantısında kolaylık sağlayabilmektedir.

İlkokul dönemi eğitim hayatının temelinin atıldığı önemli bir dönemdir ve çocukların büyük çoğunluğu okuryazarlığa bu dönemde ulaşmaktadır (Üst, 2015: 50). Öğrenci için karmaşık bir durum olan ilk okuma yazma aynı zamanda onun tüm eğitim hayatını etkileyen önemli bir konudur. Sınıf öğretmenlerinin etkili bir şekilde ilk okuma yazma öğretebilmesi için bu konuda gerekli yeterliğe sahip olması gerekmektedir.

Özyeterlik, araştırmada kullanılan ölçeğin de boyutlarına uygun olarak; sınıf yönetimini, öğrenci katılımını sağlamayı ve öğretim stratejilerini içeren, bu ve

benzeri boyutlardan oluşan bir kavramdır. Dolayısıyla özyeterlik inancını etkileyen özellikler, olumlu ve olumsuz durumlar özyeterliği büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Özyeterliğin yüksek ya da düşük olma durumunun ise okuma yazma, matematik ve diğer tüm derslerin öğretimine yansıdığı düşünülmektedir.

İlk okuma yazma öğretimi, bireyin eğitim hayatındaki en kritik süreçlerindendir. Karmaşık bir süreçten oluşan ilk okuma öğretimi için öğrencilerin iyi bir öğretmene ihtiyacı vardır. Bu sebeple, ilk okuma yazmayı öğreten sınıf öğretmenlerinin bu konuda kendilerini iyi yetiştirmiş olmaları beklenmektedir. Geleceğin sınıf öğretmenlerinin de kendini yetiştirme sürecini iyi bir şekilde tamamlamaları için öncelikle yüksek özyeterlik inancına sahip olması ve bu doğrultuda kendilerini geliştirmesi beklenmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma dersi öğretimine ilişkin perspektiflerini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bu derse yönelik özyeterlik inancı da bu faktörlerden biridir. Meslek hayatına başlayacak olan öğretmen adayının yüksek özyeterlik inancının olması, hem öğretmenin hem de öğrencilerin ilk okuma yazma dersine yönelik bakış açılarını ve hatta başarılarını etkilemektedir. Çünkü dersin öğretimine yönelik güçlü ve zayıf yönlerini bilen öğretmen, ihtiyaç duyduğu düzeltmeleri yapar ve daha etkili bir öğretim sağlayabilir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının belli bir alana özgü (fen, matematik vb.) özyeterlik inançları, davranışlarının daha doğru ve net anlaşılmasını sağlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul eğitiminde sorumlu olduğu derslerden biri olan matematik de ilk okuma yazma dersi kadar karmaşık bir disiplindir. Matematik öğretiminde en önemli unsurlardan biri derse olan tutum ve bakış açısıdır. İlkokul öğrencilerinin matematik ve diğer derslere yönelik geliştirdikleri tutumda sınıf öğretmenlerinin önemi büyüktür. Bu sebeple öncelikle öğretmen adaylarının derse yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve dersin öğretimine yönelik yüksek özyeterlik inancına sahip olması beklenmektedir. Yeterlik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleklerini icra ederken daha yüksek öğretme hevesi, azim ve başarı getirecekleri düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının özyeterliğinin öncelikle altında yatan sebeplerini belirlemek, sonrasında ise bunları ışığında özyeterliği güçlendirmek en doğru seçenek olacaktır.

Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları eğitim ile alanda gösterdikleri performansa ilişkin bazı araştırmalara göre lisans eğitiminde öğrenilen bilgiler kuramsal düzeyde kalmakta, verilen eğitim yetersiz olmakta ve uygulamaya geçmede zorluklar yaşanmaktadır (Kartal, 2018; Karadağ ve Akkaya, 2013). İlk Okuma ve Yazma dersini alan öğrenciler derste başarı göstermiş olsa bile dersin uygulamasına ilişkin birçok eksiklik olduğunu, uygulama ve teori arasında bir bütünlük olmadığını düşünmektedir. Dolayısıyla öğrenciler bu konuda kendilerini yetersiz hissetmektedir (Yıldırım ve Demirtaş, 2008). Aytan (2017)'ye göre öğretmen adayları ilk okuma ve yazma öğretimi dersinin gerekli olduğuna inanmakta ancak dersin teorik ve uygulama bütünlüğünün olmamasından kaynaklı olarak derse yeterince ilgi duymamaktadır. Kartal (2018)'e göre sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersindeki başarı düzeyi arttıkça derse yönelik tutumları da artmaktadır Araştırma sonuçları dikkate alındığında eğitim fakülteleri programlarının, öğretmenlerin kazanması gereken beceri ve yeteneklere göre düzenlenmesi beklenmektedir.

Bugünün öğretmen adaylarının yarının öğretmenleri olacağı düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin vermekte olduğu dersler arasında en çok zorlandıkları ve öğrenciler için de kavramasının zor olduğuna inanılan matematik ve ilk okuma yazma dersleri bu araştırmaya konu olmuştur. Aynı zamanda bu iki dersin birbiriyle ve öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarıyla ilişkisi araştırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmekle yükümlü olduğu derslerin başında ilk okuma yazma ve matematik gelmektedir. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilere verdikleri dört yıllık eğitimde özellikle ilk okuma yazma ve matematik derslerine ağırlık vermektedir. Bu derslerin hem öğretmenler hem öğrenciler için önemi düşünülmüş olup literatürdeki bu eksiklik kapatılmak istenmiştir.

Problem Cümlesi

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik inançları arasında ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik, İlk Okuma Yazma öğretimi özyeterlik ve Matematik öğretimi özyeterlik inançları ne düzeydedir?

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik, İlk Okuma Yazma öğretimi özyeterlik ve Matematik öğretimi özyeterlik inançları arasında;

2. cinsiyete göre fark var mıdır?
3. sınıf düzeyine göre fark var mıdır?
4. bölüm tercih sebebine göre fark var mıdır?
5. ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik inançları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının hem öğretime yönelik genel özyeterlikleri hem de derslere yönelik özyeterlikleri birçok açıdan önem taşımaktadır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri ile ilkokul eğitiminin temel derslerini oluşturan İlk Okuma Yazma ve Matematik derslerine yönelik özyeterlik inançları incelenmek istenmiştir. Bunun sebebi ise ilkokul eğitiminin ve sınıf öğretmenlerinin genel amacının öğrencileri hayata hazırlamak ve bu amaç doğrultusunda okuma yazma ve temel matematik öğretmekle yükümlü olmasıdır. Araştırmanın literatüre önemli katkı sağlayacağı ve elde edilen bulguların sınıf öğretmeni adaylarına, ilk okuma yazma ve matematik derslerini veren öğretim üyelerine ve öğretmen yetiştiren kurumlara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Literatürde matematik ve ilk okuma yazma dersi öğretimine yönelik araştırmalar mevcuttur ancak sınıf eğitiminin temelini oluşturan bu iki dersin birbirleriyle ve öğretmenlik özyeterlik düzeyleriyle ilişkisinin konu edildiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, bu çalışmayı özgün ve önemli kılmaktadır.

Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır ve adaylar cevaplarında samimi ve objektiftir.

Sınırlılıklar

Araştırma,

1. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı Kocaeli, Marmara, Sakarya, Yıldız Teknik ve Uludağ Üniversinde 1. ve 4. Sınıfta öğrenim gören toplam 484 Öğrenci ile

2. Öğretmen Özyeterlik, Matematik Öğretimi Özyeterlik ve İlk okuma Yazma Özyeterlik İnancı ölçekleri ile

3. Kullanılan bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf seviyesi, akademik başarı, bölüm tercih sebebi, üniversiteye yerleşilen puan türü) ile sınırlıdır.

Tanımlar

Özyeterlik: Kişilerin, performanslarını ortaya çıkarmak üzere ihtiyaç duyulan etkinlikleri organize etme ve ilerletmeye yönelik kendi kapasitelerine ilişkin yargılarıdır (Bandura, 1977)

Öğretmen Özyeterliği: Öğretmenlerin, sınıf yönetiminde, öğrencilerle iletişimde ve öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliğe olan inancıdır (Eker, 2014).

İlk Okuma ve Yazma: Bireyin içinde bulunduğu sosyal toplumda iletişim kurabilmesi, kendisini ifade edebilmesi, yazılı, sözlü veya görsel materyalleri anlamasına olanak veren önemli bir ihtiyaçtır (Bay, 2008:7).

Matematik Öğretimi Özyeterlik İnancı: Bireyin, matematiksel deneyimleri; matematiğin doğası, matematik öğrenme ve matematik öğretme hakkındaki inançları dahil olmak üzere matematik hakkındaki kişisel yargılarıdır (Raymond ve College, 1997).

BİRİNCİ BÖLÜM

1.ALANYAZIN İNCELEMESİ

Bu bölümde genel özyeterlik, matematik ve ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik inancı ile ilgili kavramlar kuramsal açıdan incelenmiş olup benzer araştırmalar hakkında yapılan alanyazın taramasından elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

1.1.ÖZYETERLİK KAVRAMI

Özyeterlik, 1970'li yıllarda Albert Bandura tarafından Amerika'da yürütülen psikolojik terapi çalışmalarıyla adı duyulan bir kavramdır. Bandura, bazı bireylerin fobilerini yenmede usta davranırken, aynı özelliklere sahip başka bireylerin fobilerini yenme konusunda zorlandıklarını görmüştür. Bu durumda bireylerin başarabilme arzusunu etkileyen algı ve inanç gibi faktörlerin olduğunu gözlemlemiştir (Sakız, 2013).

Bandura'nın gün yüzüne çıkardığı özyeterlik kavramının özü yine Bandura tarafindan 1960'li yıllarda ortaya atılan sosyal öğrenme kuramına dayanır. Bu kuramın özünde bireyin başkalarının yaşantılarını gözlemleyerek öğrenmesi söz konusudur. Özyeterlik, sosyal bilişsel teori içine yerleşmiş bulunmaktadır. Dolayısıyla, özyeterliğin doğasını ve işlevsel özelliklerini anlamak sosyal bilişsel kuramın bazı temel ilkelerinin anlamayı gerektirir. Sosyal Bilişsel Kuram kişisel, çevresel ve davranışsal faktörlerden oluşur. Gözlem, taklit ve model alma yöntemleriyle öğrenmeyi savunan sosyal bilişsel teori bilişsel süreçleri de kapsamına almaktadır. Çünkü insanlar çevresindekilerin davranışlarını gözlemler, bu gözlemlerden bazı sonuçlar çıkarır ve bilişsel süreçlerden geçirerek kendisi için uygun olan davranışı gösterir. Günlük yaşamın çok boyutlu ve değişken doğası nedeniyle, insan davranışları durum ya da olaya bağlı olarak ortaya çıkar. Dolayısıyla sosyal teorilerde hiçbir faktörün değişmez etkileri yoktur. İnsan davranışlarındaki bu karmaşıklıkları açıklamak için, koşullu faktörler de belirtilmelidir. Sosyal bilişsel teori de özyeterlik dahil olmak üzere değişmez olgulara sahip değildir (Bandura, 2012).

Bandura (1995) özyeterliği bireyin bir görevi yerine getirme ya da bir hedefe ulaşmadaki öz inancı olarak tanımlamaktadır. Gürcan (2005)'a göre özyeterlik bireylerin herhangi bir sonuca ulaşmak için davranışı gerçekleştirme algısıdır. Weinert (2001)'e göre özyeterlik bireylerin sorunları çözebilmek için sahip oldukları veya öğrendikleri bilişsel yetenekler ve beceriler ile birlikle değişken durumlarda çözümleri başarıyla ve sorumlu bir şekilde kullanmaya yönelik motivasyonel, iradeli ve sosyal hazır olma durum ve kapasiteleridir.

Özyeterlik kavramı, dinamik bir kavram olduğundan sabit ve değişmez değildir. Kişinin özyeterliği devamlı olarak değişen şartları yönetebilecek şekilde birbiriyle uyumlu olarak devinim gösteren birçok alt yetenekten oluşmuştur. Bu nedenle aynı yeteneklere sahip olan bireyler yeteneklerini ne kadar iyi kullandıklarına bağlı olarak farklılıklar gösterir (Sağlam, 2007: 38). Ayrıca özyeterlik inancı şartlara ve duruma göre farklılaşmaktadır. Örneğin, tarih konusu ile ilgili yeterlik inancı, biyoloji konusu ile ilgili inancından farklı olabilir (Zimmerman, 2000).

Özyeterlik inanç düzeyi birçok faktöre bağlı olarak değişir. Bu faktörlerden biri olan kültür de kişilerin yeterlik inançlarını değiştirmektedir. Birçok kültürde, çoğu alanda sağlıklı ve mutlu bireylerin kendilerini abartma eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Bunun yanında farklı yaşam alanlarındaki ve farklı kültürler arasındaki özyeterlik inançlarındaki farklılıklar hakkında çok fazla bilgi bulunmamaktadır (Flammer, 2001). Bandura (2001), özyeterlik algılarının evrensel olmadığını fakat benzer yaşam alanlarında birbirine benzeyen özellikler gösterebileceğini varsayarak, yaşanılan çevre ve yaşanılanların bireyin özyeterlik algısında meydana getirdiği etki üzerinde durmuştur. Bu açıdan düşünüldüğünde, eğitim ortamının ve çevrenin kişinin özyeterlik algısının ortaya çıkmasında ya da kişinin var olan özyeterlik algısının gelişmesinde büyük bir payı olduğu düşünülmektedir.

Özyeterlik, gerçek yetkinlikten ziyade yeterlik algıları ile ilgili olan, geleceğe yönelik bir yargıdır. Bu önemli bir ayrımdır çünkü insanlar gerçek yeteneklerini abartıyor ya da küçümsüyor olabilir. Benzer (2011: 53)'e göre bireylerin gerçek yeteneklerini, gizli kalmış güçlerinin öncelikle farkında olması ve bunları geliştirebilmesi özyeterlik inançlarının güçlü olmasına bağlıdır. Kendi gücünün,

potansiyelinin ve buna bağlı olarak da özyeterliğinin farkında olan birey kendini geliştirmek için de çaba sarf edecektir. Moores ve Cha-Jan Chang (2009)'a göre özyeterlik inancı ne kadar yüksekse, bireylerin zorluklarla başa çıkma becerisi o kadar yüksek olmaktadır. Çünkü yeteneklerinden şüphe duyan insanlar, kişisel tehdit olarak gördükleri zor görevlerden kaçarlar. Zorlu görevlerle karşılaştıklarında ise kişisel eksiklikler ve engeller konusunda nasıl başarılı olacaklarıyla ilgilenmek yerine olumsuz durum ve sonuçları düşünmeyi tercih ederler. Çabalamayı göz ardı edip zorluklar karşısında hızla pes ederler. Herhangi bir konudaki yetersiz performansı yetersiz yetenek olarak gördüklerinden, yeteneklerine olan inançlarını kaybetmeleri için fazla bir başarısızlık gerektirmez. Bu yüzden stres ve depresyona çok kolay kapılırlar (Bandura, 1994). Ayrıca özyeterlik inancı yüksek bireylerin öz saygısı da yüksek olmakla birlikte genel olarak daha mutlu bireyler olmaktadır. Bandura' ya (1997) göre özyeterliği yüksek olan bireyler hayatlarını az stresli geçirir ve önlerine çıkan problemlerin üstesinden daha kolay gelirler. Çünkü özyeterliğin yüksek olması kişinin kendisiyle ilgili artı ve eksi yönleri bilmesi ve kabullenmesiyle alakalı bir durumdur. Şallı (2012: 20)'ya göre yeterlikleri konusunda güçlü inanca sahip kişiler, zor şartlar altında bile mücadele edebildiğinden, bireylerin kendi özyeterliklerinin farkında olması ve geliştirmesi verimli iş hayatı ve hatta verimli bir yaşam geçirmesini sağlar. Flammer (2001)' e göre yüksek özyeterlik inancı okul başarısını arttırır ve ayrıca okul başarısızlığı kısmen kişinin öznitelik kalıplarına bağlı olarak özyeterlik inançlarını engeller. Korkmaz (2009: 218)'a göre özyeterliği yüksek olan bireylerin özelliklerinden bazıları; zor problemlerle başa çıkabilmek, sorunların üstesinden gelebilmek, sabırlı davranabilmek, özgüveni yüksek olmak, akademik ve mesleki yaşantılarında başarılı olmaktır. Özyeterliği düşük olan bireylerin özellikleri ise; umutsuzluk ve mutsuzluk, sık sık çaresiz hissetmek, sorunlarla başa çıkamamaktır.

1.1.1. Özyeterlik İnancının Bileşenleri

Bandura (2001), özyeterlik inancının "*kişisel özyeterlik"* ve "*sonuç beklentileri"* olarak iki temel bileşenden oluştuğunu belirtmiştir. Kişisel özyeterlik inancı, bireyin verilen bir görevi gerçekleştirmeye yönelik inançlarıdır. Sonuç beklentisi ise; bir sorumluluğun veya görevin gerçekleştirilmesinden sonra beliren sonuçlarla ilgili öngörülerdir.

Kişisel ve sonuç beklentisi özyeterlikleri arasındaki fark, bilmek ve yapmak arasındaki fark ile eşdeğerdir. Örneğin kişinin herhangi bir davranış sonucuna dair yüksek beklentisi olup davranışın gerçekleştirilmesi durumuna ait düşük beklentisi varsa o davranışı yerine getirmeyebilir. Ya da davranışı gerçekleşebileceğine dair yüksek beklentisi olabilir. Bu durumda o davranışı sergilemek daha muhtemel bir sonuçtur. Dolayısıyla öncelikle davranışı yapabilmeye dair yüksek beklenti ve inanç olmalıdır (Savran ve Çakıroğlu, 2001). Çünkü özyeterlik inancı bir kişinin davranışını belirlemede etkili bir roldür.

Öğretim yeterliği, öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen önemli bir yeterliktir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001); öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı olarak üç tür öğretim yeterliği belirlemiştir. Öğrenci katılımı, öğrencinin ders sürecinde etkin kılınmasını sağlamak ve bunun sağlanması için öğretmenin gösterdiği çabadır. Öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması için öğretmenin bu konudaki özyeterliği önemli olmaktadır. Çünkü öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı doğru orantılı olarak artar ya da azalır. Ayrıca öğretmenin bu konudaki yeterlik düzeyi öğrenci başarısının ötesinde okula karşı tutumlarını şekillendirmede de rol oynar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik inancı; öğrenci davranışlarını kontrol etme, öğrencilerin kurallara uymalarını sağlama, sınıf içindeki etkinlikleri yürütebilme, uygun ve etkili sınıf yönetimi sistemi oluşturma, sınıf içinde ortaya çıkan öğrenci sorunlarını ortadan kaldırabilme gibi konularla baş edebilme inancından oluşmaktadır.

Etkili sınıf yönetiminin temelini öğretmen oluşturur ve öğretmenin etkin sınıf yönetimi becerisi öğrencinin başarısını etkiler (Korkut, 2009: 21). Bu sebeple sınıf yönetiminin sorumlusu olan öğretmenlerin yüksek özyeterlik inancı birçok açıdan önemli olmaktadır. Öğretim stratejileri; öğretim süreci, öğretim yöntemleri, bireysel farklılıklara göre öğrencilere uygun öğrenme ortamı oluşturma ve değerlendirme yöntemleri gibi boyutlardan oluşur. Öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stratejileri, özyeterliklerini etkileyebilme gücüne sahiptir. Çünkü ders sürecinin planlanması, etkili öğretimin gerçekleşmesi, doğru değerlendirmenin yapılabilmesi öğretmenin özyeterliğine bağlıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001).

1.1.2 Özyeterlik İnancının Kaynakları

Özyeterlik inancının temel yapısı ilk üç veya dört yıl içinde oluşur. Yeni doğmuş bebeğin özyeterlik inancı yoktur (Flammer,2001). Buna bağlı olarak ilk 3-4 yıldan sonra özyeterliğin ve özyeterlik inancının geliştirilmesi gerekmektedir. Bandura'ya göre özyeterliklik, öğrenme sürecinin erken dönemlerinde daha kolay edinilir ve geliştirilir. Bu nedenle öğretimin ilk yılları, öğretmen yeterliğinin uzun vadeli gelişimi için kritik öneme sahiptir (Bilim, 2014). Özyeterlik inancı öğretimin ilk yıllarında düşük seviyedeyken ilerleyen dönemlerde tecrübenin de etkisiyle zamanla artmaktadır. Öğretimin ilk yıllarının yeterlik inançlarının geliştirilmesi için kritik bir zaman olması muhtemel olsa da bu yeterliği etkileyen içerik değişkenlerinin türleri hakkında çok az şey bilinmektedir (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005).

Bandura'ya göre bireylerin kendi yetenek ve kabiliyetlerine dair inançlarını gözeten özyeterlik, *üstün deneyim, sosyal modelleme, sosyal ikna ile duygusal ve fizyolojik* şartlar olmak üzere dört şekilde gelişmektedir.

Üstün deneyimler: Kişi kolay başarılar elde eder, yaptığı işte sabırsızca davranır ve sonuçta da umduğunu bulamazsa verdiği kararlardan çok kolay vazgeçebilir. Oysa güçlü özyeterlik inancında karşılaşılan engellerin çözümü için sabır ve kararlılık gerekmektedir. İnsan başarı kazandıkça kendisine duyduğu güven ve özyeterlik inancı da artar. Bunun sonucunda elde ettiği başarılar sayesinde hayatının ilerleyen dönemlerinde aynı tür davranışları göstermek için kendisini güdüler.

Sosyal modelleme: Kişinin kendisine benzeyen diğer insanları gözlemlemesi, onun kendi yeteneklerine olan istek ve inancını arttırır. Eğer bireyin geçmiş yaşantısında herhangi bir konuya ilişkin bir deneyimi yoksa diğer bireylerin yaşantısının sonuçlarından çok daha kolay etkilenir. Bu durum hem başarı hem başarısızlık getirebilir. İnsanlar özellikle kendilerine benzeyen kişileri model olarak görür ve onların davranışlarını benimser. Bu şekilde o davranışa dair yapabilme ya da yapamama inancı geliştirir. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998)'e göre gözlemci olarak kazanılan deneyimler de aslında kişinin kendi yetenekleri hakkında

güçlü bir bilgi kaynağıdır. Başkalarının edindiği deneyimler, gözlemcide "dolaylı yaşantılar" olmaktadır. Dolaylı yaşantılar bireyin kendisinin doğrudan edindiği yaşantıların yanında daha az güvenilir olmaktadır.

Sosyal ikna: Özyeterliğin üçüncü kaynağıdır. Başkaları tarafından, kişinin sahip olduğu ya da olmadığı becerilerin değerlendirilmesi kişinin özyeterliğini değiştirebilmektedir. Çünkü insanlar başkalarından gelen tepki ve değerlendirmelerden büyük oranda etkilenirler. Belli bir konuda yapılan olumlu değerlendirme ve destekleme kişinin özyeterlik inancını arttırırken, kendisi hakkındaki olumsuz söylemler özyeterlik inancını düşürür (Kurbanoğlu, 2004).

***Duygusal ve fizyolojik şartlar*:** İnsanlar ayrıca kendi özyeterliklerini değerlendirirken kısmen fiziksel ve duygusal durumlarını göz önünde bulundururlar. Çünkü bu durumlar, özyeterlik konusunda bir tehdit olabilmektedir. Fiziksel güç ve dayanıklılığın artması yeterlik inancını güçlendirirken anksiyete ve depresyonun artması ise özyeterlik inancını düşürür. Özyeterlik inançları; bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal süreçler yoluyla insan işlevinin kalitesini etkiler. İnsanların kendi yetenek ve yeterlikleri konusundaki inançları, kötümser veya iyimser düşüncelerini etkilemektedir. Ayrıca başa çıkma yeteneğine olan inanç, duygusal sorunların müdahale olmaksızın düzenlemesinde önemli bir rol oynar. Bu durum, kişilerin duygusal yaşamlarının kalitesini etkiler (Bandura, 2012). Sonuç olarak, açıklanan dört özyeterlik kaynağı, özyeterlik inancının artmasına ve azalmasına sebep olabilir.

1.1.3. Özyeterliği Etkileyen Faktörler

Özyeterlik inançları, insanların kendileri hakkında nasıl düşündüğünü, hissettiğini, motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirleyen dört ana süreçten meydana getirir. Bunlar bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim süreçlerini içerir.

Bilişsel süreç, her türlü davranışın kaynağının zihinde olduğunu işaret etmektedir. Özyeterlik inancı yüksek bireyler öncelikle bilişsel olarak kendisini başaracağına dair hazırlar, düşük özyeterlik inancı olanlar ise zihinlerini olumsuz düşüncelerle doldurmayı tercih ederler. Bu sebeple bilişsel süreç özyeterliği olumsuz da olumlu da etkileyebilir. İnsanlar, zihinlerinde daha önceden belirlenen bilişsel amaçlar tarafından ortaya çıkan davranışları gerçekleştirirler. Bu davranışların ortaya

çıkmasında kişinin kendisine duyduğu yeterlik ve inanç etkili olmaktadır. Çünkü yüksek yeterlik inancı başarılı bir performans ve davranışa işaret etmektedir. Buna rağmen ortaya çıkan başarısızlığın değiştirebilmesi için güçlü bir özyeterlik inancı gerekmektedir.

Duyuşsal süreçler, zorluklarla baş edebilme derecesine işaret eder. Düşük ya da yüksek kaygı seviyesi özyeterlik inancıyla yakından ilişkilidir. İnsanlar riskli durumları kontrol altına alabileceğini düşünüyorsa olumsuz konular üzerinde durmazlar. Ancak tehdit oluşturan durumların altından kalkamayacaklarına inanıyorsa yüksek düzeyde kaygı ve endişe duyar. Dolayısıyla bu durum, kişinin performansını etkiler. Yani bireylerin amaca ulaşmada kendileri için belirledikleri hedef özyeterlik inancıyla ilişkili olmaktadır. Kendisini güdüleyebilen bireylerin özyeterlik inançları da yüksek olur.

Güdüsel süreçlere göre, insanlar geleceğe dönük eylemlerini sağduyuyla yönetir ve kendilerini motive ederler. Aynı zamanda sağduyularını ve davranışlarını öz düzenleme mekanizmalarıyla motivasyona dönüştürürler. Dolayısıyla kendi motivasyon inançlarına kendileri yön verirler. Bireylerin öz motivasyonlarını belirlemesi elde ettikleri başarılı ve başarısız sonuçlara da bağlı olmaktadır. Daha önce kendi niteliklerine de bağlı olarak başarı elde eden bireyler motivasyon kaynağı ararken daha önce başarısızlık elde eden olan bireylere göre daha az zorlanırlar (Bandura, 1993).

Seçim süreçleri; güdüleme, duyuşsal ve bilişsel süreçlerin ortak paydası konumundadır. Bireyler herhangi bir eylem söz konusu olduğunda kaygılanmayı veya o işi başaracağına dair güdülenmeyi tercih ederler. Bu durumda seçim süreci özyeterliği ve buna ilişkin performansı etkiler (Bandura, 1994). Özyeterlik de kişinin fiziksel veya psikolojik özellikleri gibi kişisel özelliklerden ziyade performans yeteneklerine odaklandığından (Zimmerman, 2000), açıklanan dört süreç davranışı gerçekleştirmede oldukça önemlidir.

1.1.4. Özyeterlik, Yeterlik ve Öğretmenler

Öğretmen yeterliği, mesleği verimli bir şekilde icra edebilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Öğretmenlerin

temel yeterliklere sahip olması öğrencilerin hem akademik hem günlük yaşantılarındaki başarıları ve kişisel gelişimleri için büyük öneme sahiptir. Öğretmen yeterliği yalnızca öğrenci ve öğretmenin kendisini etkileyen bir yapı değildir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde öğretmenlik mesleği yeterliklerinin kullanılması gereken alanlar belirlenmiştir:

- *Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme (Öğretmenlik uygulaması ve akademik derslerin içerikleri*)
- *Öğretmen İstihdamı*
- *Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci*
- *Performans Değerlendirme*
- *Öz Değerlendirme*
- *Kariyer Gelişimi ve Ödüllendirme*
- *Sürekli Mesleki Gelişim*

Öğretmenlerin, bilgi ve becerilerinin yanı sıra yeterlik düzeylerinin de geliştirilmesi konusunda öğretmen yetiştiren kurumlara da sorumluluk düşmektedir. Gerekli niteliklerde öğretmen yetiştirmek için bazı standartlar gerekmektedir. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, artılarının eksilerinin ortaya konması bu standartları belirlemek açısından önemlidir. Öğrenci ve okul başarısının geliştirilmesi için öncelikle iyi öğretmen yetiştirilmesi gerekmektedir. Mesleğinde başarılı, yeterliği yüksek öğretmen yetiştirmek için öğretmen adaylarının uygun ve etkili eğitim almalarının sağlanması gerekir (MEB, 2017).

Öğretmen adayları mesleğe yönelik aldıkları 4 yıllık eğitim sonucunda bilgi, beceri ve yeterlikleri düzeyine göre istihdam edilirler. Bu sebeple öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin olabildiğince etkili ve verimli geçmesi, eğitim sürecinin sonunda ivedi bir şekilde istihdamının sağlanması da yeterlik ile ilgili bir durumdur. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin yeterliklerini etkileyen bir durum da derse yönelik tutum ve derse ilişkin başarıdır. Atik Kara ve Sağlam (2014)'e göre öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerini arttırması yönünden oldukça önemlidir. Derse yönelik başarısı, bilgisi ve tutumu yüksek olan öğretmen adayı, kendisine ve mesleğine yönelik de yüksek düzeyde yeterlik inancına sahip olur.

Performans değerlendirme, öğretmenlerin belirlenen nitelikleri ne derece sağladığını ölçer ve geri bildirim sağlar. Bu geri bildirimler, öğretmenlerin eğitiminin geliştirilmesinde, eğitim programlarının değerlendirilmesinde, aday öğretmenlerin başarı, verimlilik ve yeterliğinin belirlenmesinde ve tüm bunların geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Birçok alanda olduğu gibi eğitim süreci de ihtiyaçlara, zamana ve gelişmelere bağlı olarak değişmektedir. Eğitimin bu değişken yapısına öğretmenlerin de uyum sağlanması beklenmektedir. Toplumun dinamik öğretmenlere ihtiyacı vardır. Öğretmen niteliğini sağlamak için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının amacı, eğitimin gereksinimlerinin farkında olan ve uyum sağlayan, gelişim gösterebilen, belirli yeterlik düzeyine sahip ve çözüm odaklı öğretmen yetiştirilmesidir.

Öz değerlendirme, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi mesleki bilgi düzeylerini ve yeterliklerini belirleme, mevcut durumlarını tespit etme ve ihtiyaç duydukları gelişimi sağlamak için uygulamaları gereken bir süreçtir. Değerlendirme süreci yeterliğin belirlenmesi adına temel kaynaktır. Çünkü bu sayede öğretmen ya da öğretmen adayı kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek daha gerçekçi hedefler oluştururlar. Bu sayede daha kolay ve etkili bir şekilde başarıya ulaşırlar (MEB,2017).

Öğretmen özyeterlik inancı öğreticilerin, öğretme görevini başarıyla yerine getirebilmesi için gerekli davranışları ortaya çıkaracakları konusundaki inanışları olarak betimlenmektedir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004) Öğretmen yeterlikleri, öğretmenin kendi gelişim alanlarını belirleyerek bu alanlarda gelişebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardan oluşmaktadır (Baki, 2012: 26).

Özyeterlik kavramı özgüvenle kavramıyla da ilişkilidir. Yüksek özgüven yüksek yeterlik inancını; yüksek yeterlik inancı da yüksek özgüveni beraberinde getirebilir. Özyeterliği yüksek öğretmen kendisinin yetersiz olduğu alanlarda ve konularda çevresindekilerden yardım almaktan kaçınmaz. Oysa düşük özyeterliği olan öğretmenlerden aynı zamanda düşük özgüven duydukları için kendi

yeteneklerinden de şüphe duyarlar. Kendisine güveni eksik bir öğretmenin de öğrencilerine tam anlamıyla güvenmesi beklenemez. Güven ortamından oluşmayan bir eğitim sisteminin öğretmen ve öğrenci gibi tüm ögelerinin eksik ya da olumsuz özelliklerden oluşması da olası bir sonuç sayılabilir (Zararsız, 2012: 35). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının iş tatminleriyle birlikte ele alındığı çalışmalar da literatürde mevcuttur. Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) 'ya göre yüksek özyeterlik inanç düzeyine sahip öğretmenlerin gerekli koşulları oluşturma ile iş tatminlerini destekleyen ve sürdüren kişilerarası ilişkileri kuvvetlendirme olasılıkları daha yüksektir. Yüksek düzeyde iş tatmini yüksek özyeterlik inancını oluşturur. Bunun yanında öğretmenlerin iş tatmini özyeterlik düzeyinde olduğu gibi öğrencilerin başarısıyla doğrudan ilişkili değildir ancak iş tatmininin çocukların okul faaliyetlerine katılımını etkilemediği de söylenemez.

Toplumların yapısı değiştikçe öğretmenlik mesleğine bakış açısı da değişmektedir. Öğretmenler yalnızca dersi yürüten, değerlendirme yapan ve not veren kişiler olmayıp; eğitim-öğretimdeki görevleri de şekil değiştirmektedir (Turcan, 2011: 18). Toplumda nitelikli insan gücünün sağlanmasında öncü olan öğretmenler, birçok araştırmaya konu olmuştur. Toplumun ve toplum ihtiyaçlarının değişmesi, öğretmen yetkinlik ve yeterliklerinin değişmesini de zorunlu kılmıştır. Sınıfta daima aktif olan ve yalnızca dersinden yükümlü olan öğretmen yerine özyeterliği tam, gelişmelere açık, aktif, donanımlı bireyler olması beklenmektedir. Çünkü eğitim sisteminin başarısı, sistemi yürüten öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır (Flammer, 2001). Eğitimin temel ögelerinden biri olan öğretmenlerin eğitimin tüm evrelerinde yer alması sebebiyle öğrencilerin öğrenmesine etkisi, eğitimin diğer öğelerinden daha fazladır (Zararsız, 2012: 3). Öğretmen adaylarının iyi bir eğitim alması demek içinde bulundukları ülkenin birçok anlamda ileriye gitmesi ve güçlenmesi; bir anlamda muasır medeniyetler seviyesine çıkması demektir. Bu durumda iyi bir toplumun oluşması iyi öğretmen yetiştirmekten geçer.

Sınıf öğretmenlerini diğer branşlardan ayıran bazı özellikleri vardır. Bunlardan en önemlisi sınıf öğretmenlerinin öğrenciler için bir rol model olmasıdır. Akademik hayatla ilk defa karşılaşan ve 4 yıl boyunca aynı öğretmenden eğitim alan öğrenci, en çok sınıf öğretmeninden etkilenir. Çünkü sınıf

öğretmenleri öğrencilerin günlük ve akademik hayatlarında çalışma alışkanlıkları kazanmasında önemli bir konumundadır (Kandemir 2010:9). Bu sebeple öğretmenlerin öncelikle kendi yetenek ve yeterliklerin farkında olup bu yeterlikleri yerine getirmek için çaba sarf edip pozitif bakış açısı geliştirmesi gerekmektedir (Soysal 2014: 2).

Guskey (1987), öğretmen özyeterliğini "öğretmenin, öğrencisinin performansını etkileyebilme derecesine olan inancıdır" şeklinde açıklamıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmen özyeterliğini "zor öğrenen ya da yeterli motivasyonu sağlanmamış öğrencileri dahi öğrenme düzeyine getirme çabası" olarak tanımlamıştır. Öğretim yeterliği, öğretmenin, belirli bir bağlamda belirli bir öğretme görevini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli eylemleri organize etme ve uygulama yeteneğine olan inancıdır. Öğretme özyeterlik inancı, öğretmenin öğretme yeteneğini beceri olarak algılamasıdır. Gerçek yeterlilik seviyesi yerine yetkinlik algısıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inancı öğrencilerin sosyal, bilişsel, duyuşsal, devinişsel, akademik vb. pek çok alandaki gelişimine de etki edeceğinden son derece önemlidir. Özyeterlik inancı gelişmiş bir öğretmenin öğrencilerinin de gelişmiş özyeterliğe sahip olması olası bir sonuçtur **(**Kaçar, 2016: 26). Çünkü gelişmiş özyeterlik inancına sahip öğrenci daha gelişmiş sorumluluk duygusuna ve özgüvene sahip olur. Çocukların bu özelliklerinin ilkokul döneminde geliştirilmesi konuyu daha da önemli hale getirmektedir. Çünkü ilkokul döneminde çocukların aldıkları eğitim ve kazandıkları özellikler onların tüm akademik ve günlük yaşantısını etkileyecektir. Araştıran, eleştiren, problem çözen, özgüveni yüksek bireylerin yetiştirilmesi öğretmenlere bağlıdır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kendi özyeterliklerinin farkında olması ve öğrencilerini iyi yetiştirmesi gerekmektedir. Çünkü iyi yetişmiş nesil iyi bir gelecek demektir.

Öğretmen özyeterliği, sınıf davranışlarını ve derslerde kullanacakları yöntem ve stratejileri etkileyebileceği için önemli kabul edilir. Özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenler, diğerlerine kıyasla daha etkili bir öğrenme sağlar (İnel Ekici, 2018). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarının olumlu

deneyim geliştirmesine ve öğretmen özyeterliklerini geliştirmeye yönelik fırsatlar yaratmaya çalışmalıdır.

Sınıf öğretmeni adaylarının, vereceği derslere yönelik önemli rolleri bulunmaktadır. Çünkü sınıf öğretmenleri Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi mihver derslerine yönelik hem yeterli bilgi becerisine hem de bu derslere yönelik gelişmiş özyeterlik algılarına sahip olmalıdır (Arseven, Arseven ve Tepehan, 2015). Yürütmekle yükümlü olduğu derslere yönelik bilgi ve özyeterliği gelişmiş öğretmenler diğer öğretmenlere kıyasla farklı özellikler gösterir. Küçükyılmaz ve Duban'a (2006) göre özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim yöntemlerini geliştirmek ve farklı stratejiler denemek için daha fazla çaba sarf eder. Özyeterlik inancı düşük öğretmenler ise öğretim sürecinde genellikle geleneksel yöntemleri tercih edip derslerde öğrenci yerine kendilerini aktif kılarlar. Bu durum ise hem öğrencinin hem öğretmenin başarısını düşürebildiğinden oldukça dezavantajlıdır. Her öğrencinin tercih ettiği ya da sahip olduğu öğrenme stili farklı olduğundan her öğrencinin aynı şekilde ve aynı derece öğrenmesi beklenemez. Bu sebeple her bir dersin ve her bir konunun farklı şekillerde ve stillerde işlenmesi öğrenci açısından gerekli ve önemlidir. Bu durum öğretmen için de pozitif sonuçlar sağlar. Çünkü derslerde farklı strateji ve yöntemleri kullanan öğretmen konuya daha hakim olur. Böylelikle hedeflediği başarıyı elde etme şansı daha yüksek olur. Caprara vd. (2006), öğretmenin özyeterlik inançları ve öğrencinin akademik başarısı arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Sökmen (2018: 92)'e göre yüksek özyeterlik inancı olan öğretmenler herhangi bir iş söz konusu olduğunda kendilerini yeterli görür ve bu durum öğrencilerin davranışlarını da olumlu etkiler. Düşük özyeterliği olan öğretmenler ise herhangi bir zorluklarla karşılaştıklarında sabırlı davranıp çözüm bulmak yerine hemen vazgeçme eğiliminde olurlar. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin özerklik düzeyini de etkilemektedir. Özyeterliği yüksek öğretmenler özerk davranışlarından etkileneceğini bilir ve buna göre davranır. Özerk olma durumu ise kişinin kendisinden bağımsız değildir ve bu durum da öğrenci başarısını etkiler.

Öğretimin içinde bulunmak, ilk yıllardan itibaren diğer bireylerin kişisel yeterlikleri hakkında bilgi edinme fırsatı sunar. Mesleğinin henüz başında bulunan öğretmenler öğretim sorumluluklarını ve farklı işleri aynı anda idare etme

becerilerini hafife alabilmektedir. Daha sonrasında ise sahip oldukları ile belirlenen standartlardan dolayı hayal kırıklığına uğramaları olası bir durumdur. Aradaki bu farkı en aza indirmek için de kendi standartlarını düşürmekle uğraşır ve öğretim sürecindeki karmaşıklık ve gerçeklik ile yüzleşirler. Öğretmenlerin yeterlik inançları hizmet öncesi dönemden hizmet dönemlerine kadar değişebilir. Çünkü öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının tahmini yetenekleri ile gerçek deneyimler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendilerine yönelik bu tahminleri sergiledikleri davranış biçimini ve çabalarını etkilemektedir. Öğretmenlerin yeterlik inançlarının öğretime yatırım yapma çabalarını, heves düzeylerini ve belirledikleri hedefleri etkilediği görülmektedir. Ayrıca yüksek yeterlik inancı olan öğretmenler, yeni fikirlere daha açık olma eğilimi gösterir ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha istekli olup planlama ve organizasyona yönelik daha fazla davranış sergileme eğiliminde olurlar (Cousins ve Walker, 2000).

Öğretime yönelik özyeterlik algısının farklı disiplinlerde farklı sonuçlar çıkarması olağan bir sonuçtur. Bu sebeple Matematik, Fen, Türkçe, İlk Okuma Yazma gibi belirli alanlara yönelik özyeterlik ölçen farklı ölçme araçları bulunmaktadır. İyi matematik öğrettiğini düşünen bir öğretmen ya da öğretmen adayı ilk okuma yazma dersini iyi öğretemeyeceğini düşünebilir. Bu sebeple öğretime yönelik özyeterlik inancı derse ve disipline göre değişebilmektedir.

Tüm bu tartışmalar ışığında öğretmen niteliğini artırmanın ilk adımının öğretmen yetiştirme programlarının nitelik yönünün kuvvetlendirilmesi ve adayların mesleki yeterliklerinin arttırılması olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin özellikleri, gereklilikleri, vizyonu konusunda öğretmen adaylarında farkındalık kazandırmak önemli görülmektedir.

1.2. İLK OKUMA VE YAZMA ÖZELLİKLERİ

İlk okuma ve yazma bireyin içinde bulunduğu sosyal toplumda iletişim kurabilmesi, kendisini ifade edebilmesi, yazılı, sözlü veya görsel materyalleri anlamasına olanak veren önemli bir ihtiyaçtır (Bay, 2008:7).

İlk okuma yazma öğretimi zorlu bir süreç olmasının yanında hayat boyu sahip olunması gereken okulda kazanılan ilk becerilerdendir (Özdemir, 2015: 21; Calp, 2012). Bireyler okuma ve yazma sürecinin başarıyla tamamlanması sonucunda okuryazarlığa ulaşmayı hedefler. Okuryazarlık kavramı 1950'lı yıllarda "günlük yaşamla ilgili basit bir mesajı anlayarak okuma ve yazma kapasitesi" olarak tanımlanmıştır. 1960'lı yıllarda ise o günün toplumunun ihtiyaç duyduğu işlevsel (fonksiyonel) okuryazarlık kavramı ortaya çıkmıştır. İşlevsel okuryazarlık, bireyin günlük yaşamdaki ihtiyacını karşılayacak düzeyde okuma yazma bilmesidir. Dolayısıyla okuma yazma öğretimi fonksiyonel bir biçimde öğretilmelidir (UNESCO, 2012)'ya göre okuryazarlık insani bir hak ve eğitime dayandırılan sosyal bir gelişim aracıdır. Okuma ise bireyin gelecekteki akademik başarısının en önemli becerisi ve yordayıcısıdır.

İlk okuma ve yazma, yalnızca yeterli ve basit düzeyde okuma yazma becerilerinden oluşmaz. Aynı zamanda sorgulama, anlama, düşünme, değerlendirme ve sınıflama gibi bilişsel becerilerin geliştirmesi gibi işlevleri var. Bu sebeple işlevsel ve doğru bir Türkçe kullanımı için etkili bir okuma-yazma öğretimi hedeflenmektedir (MEB, 2018).

İlk okuma yazma öğretiminin amacını yalnızca yazmak ve okumak olarak sınırlamak doğru değildir. İlk okuma yazma öğretiminin amaçlarından bazıları; okuma yazmayı kurallara uygun bir şekilde öğrenmek, okumayı ve yazmayı zevkli bir süreç haline getirmek, Türkçe'yi sevdirmek, okuduğunu yorumlama ve iyi iletişim becerileri kazandırmaktır (Üst, 2015: 32; Bektaş, 2013:5). Dedeli (2008: 26)'e göre ilk okuma ve yazma öğretiminin amacı öğrencilere okuma ve yazmayı gelişim düzeyine uygun olarak ve belirli materyallerin kullanımıyla birlikte verimli, etkili, güzel, akıcı, doğru anlaşılır ve anlatılabilir öğretmektir.

Akyol (2015:7) ilk okuma ve yazma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır;

- Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini etkili bir şekilde kazandırmak
- Türkçe'yi sevdirmek

- Noktalama işaretlerinin kullanılma alanlarını kavramak
- Öğrenciyi önce sözlü anlatım, sonrasında ise yazılı anlatıma hazırlamak
- Çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek
- Okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmak
- Kelime haznesini geliştirmek

Okuma ve yazma öğrenme sürecinin verimli olması diğer derslerin öğrenimi de olumlu etkiler (Güneş, Uysal ve Taç, 2016). Etkili bir okuma yazma eğitimi almamış öğrenciler diğer ders ve konularda okuduğunu anlama, kavrama, kendini ifade etme gibi sorunlar yaşarken sağlıklı bir şekilde ilk okuma ve yazma öğrenen ve kullanan öğrenciler çok daha az sorunlar yaşamaktadır (Özdemir, 2015: 22). Okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin akademik yaşantısının yanı sıra günlük yaşantısını da etkilediğinden daha önemli hale gelmektedir. Çünkü öğrenci okulda aldığı eğitimi günlük hayatına uyguladığında başarıya ulaşmış olur. İlkokulda kazanılan okuma ve yazma becerileri diğer tüm ders ve disiplinlerin temelini oluşturduğu için günlük hayatın da bir parçası olmaktadır. Bu sebeple iyi düzeyde okuma yazma becerisi hem bireysel hem toplumsal açıdan önemli ve gereklidir. Calp (2012)'e göre okuma ve yazma öğretimi ülkenin ihtiyaç duyduğu üretimi arttırmaya, kişinin içinde bulunduğu çevreyi anlamlandırmasına, bireyi daha iyi bir geleceğe hazırlamaya ve kültürel anlamda zenginleştirme amaçlarına yönelik olmalıdır. Aynı zamanda ilk okuma ve yazma öğretimi dönemin gerektirdiği ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak, birinci sınıf düzeyine uygun olarak, çeşitli öğrenme-öğretme teknikleri kullanılarak öğretilmelidir. Önemli olan nokta ise bu sürecin hızla sona ermesi değil; okuryazarlığa ulaşırken öğrencide olumlu akademik benlik gelişimi sağlamaktır (Öz, 2009).

1.2.1. Okuma

Okuma; yazıyı meydana getiren harf ve sembolleri çözümlemek ya da seslendirmektir (TDK, 2011). Okuma süreci hiyerarşik bir şekilde oluşur. Dolayısıyla ilk aşamadaki aksaklıklar bir sonraki seviyeyi de etkilemektedir (Calp, 2012). Okuma eyleminin farklı yaklaşımlarla gerçekleştiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenmesini etkileyen bazı etkenler bulunmaktadır. Akyol (2015: 25-31) okumayı etkileyen unsurları şöyle sıralamıştır:

Takvim Yaşı: Ülkemizde kanunen bir çocuğun okula başlaması için 6 yaşını doldurmuş olması gerekmektedir. Ancak bazı durumda çocuk 6 yaşını doldurmasına rağmen bazı gelişimsel bozukluklar söz konusu olduğunda beklemekte fayda vardır.

Sağlık Sorunları: Sağlık problemleri öğrencinin okuma ve yazma öğrenmesini oldukça fazla etkilemektedir. İlk okuma ve yazma süreci, özellikle iki sağlık probleminden etkilenmektedir. Bunlar, işitme ve görme problemleridir. Bu konuda öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Çünkü öğrencilerin uzun süreli öğrenmelerini etkileyen sağlık sorunları onların tüm derslerdeki performansını etkilemektedir.

Beyin Başatlığı: Beynin sağ ve sol yarım küresinden birinin daha etkin olma durumudur. İlk okuma yazma sürecinde uygun el tercihinin yapılması sürecin iyi ya da kötü geçmesini etkilemektedir.

Genel Zeka: Genel zihinsel yetenekler dil gelişimini etkiler. Ölçülen zeka seviyeleri okuma yazma başarısını tamamen ortaya çıkaramaz, öğrencinin öğrenme güçlüğünü ortaya çıkarır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin ilk okuma yazma sürecinde de zorlanması tabii bir sonuçtur.

Zihinsel Düşünme: Piaget'ye göre ilkokul birinci sınıftaki öğrenciler işlem öncesi dönem (2-6yaş) ile somut işlemler dönemi (6-11 yaş) arasında geçiş çizgisinde bulunmaktadır. Bu geçişteki çocuklar ise; sebep- sonuç ilişkilerini kavrayamama, sağlıklı gözlem yapamama, dikkatlerini yalnızca bir şeye odaklama ve empati kuramama gibi tavırlar sergileyebilmektedir. Bunlar da ilk okuma yazma sürecini etkilemektedir.

Görsel ve İşitsel Ayrım: Çocuklar bazı uyarıcıları dikkate alırken bazılarını dikkate alamayabilir. Örneğin ana karakterlere dikkat edip ayrıntıları kaçırma davranışı ya da işitilen seslerin doğru anlamlandırılamaması çok sık görülür.

İlişkilendirici Öğrenme: Kelime ve harflerin seslerle ilişkilendirilmesini ifade etmektedir. Bu durum okuma öğretiminde çok önemlidir.

Dikkat: Dikkat sorunu olan öğrenci öğrenme sürecinde dikkatini ayarlayamaz. İşi tamamlayamama, dikkati çabuk dağılma, yönergeleri dinleyememe ve uyamama gibi davranışlar gösterir. Çocuğun ihtiyaç duyduğu dikkati toplaması için öğretmene birçok sorumluluk düşmektedir.

Kitap Harf ve Satırlarının Özellikleri: Okuma yaparken gözlerin yorulmasının en önemli sebeplerinden biri harflerin boyutlarıdır. Harflerin boyutunun gereğinden küçük ve büyük olması gözü yormaktadır.

Sözel Dil Gelişimi: Sözel dil gelişimi okumaya hazırlık açısından çok önemlidir ve iki faktörden oluşmaktadır. Birincisi çocuğun kelime haznesinin geliştirilmesi ikincisi ise cümle yapısının iyi biçimde kavranmasıdır.

1.2.2. Yazma

Yazma, düşünceleri ve ifadeleri özel semboller ya da harflerle anlatmaktır (TDK, 2011). Başka bir tanıma göre yazma, fikirleri ifade edebilmek adına gerekli işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2015: 51).

Okuma öğretiminde olduğu gibi yazmanın öğretilmesinde de bazı hazırlıklar gerekmektedir. Bu hazırlıklardan bazıları; havada-kumda yazma çalışmaları, kağıtta noktalarla belirtilen harflerin üzerinden çizme çalışmaları, el-göz koordinasyonunu sağlamak için lego, hamur gibi materyallerle oynama çalışmalarıdır (Akyol, 2015: 54).

Akyol (2015: 62)'a göre yazmayı etkileyen unsurlar; el tercihi, oturuş, kas gelişimi, yönler ve boşluklardır.

El Tercihi: Yazma sürecindeki en önemli unsur el tercihidir. Öğrencilerin el tercihlerini yapabilmesi zaman alabilmektedir ve bu konuda öğretmenler gözlemler yaparak öğrencilerin el tercihi yapmasına yardımcı olmalıdır. Özellikle sol el ya da her iki elin de eşit kullanımı durumunda öğrencilere bolca pratik yaptırılmalıdır.

Oturuş: Oturma şekli yazma sürecinde önemli bir faktördür. Uygun oturuş pozisyonuna göre çocuğun otururken ayakları yere basmalı, elleri ise sıra üzerinde hareket edebilecek serbestlikte olmalıdır.

Kas Gelişimi: Yazma sürecinde büyük ve küçük kaslar yeterli gelişimde olmalıdır. Omuz, kol, bilek ve sonrasında da parmak kasları gelişmiş olmalıdır. Çocuklarda kasların geliştirilmesi için hamur veya yapboz gibi materyaller kullanılmalıdır.

Yönler: Harflerin bitiş ve başlangıç noktalarının belirlenebilmesi için öğrencilerin yön kavramının gelişmiş olması gerekmektedir. Türkçe'de temel yazma yönleri yukarıdan aşağıya ve soldan sağa olmaktadır.

Boşluklar: Yazmada boşlukları özellikle estetik ve okunabilirlik açısından çok önemlidir. Kelime ve harfler arası boşluklar ve kenar boşluklarının kavratılması yazma sürecini etkilemektedir.

İlk okuma yazma ya da Türkçe öğretimine yönelik geçmişten günümüze birçok program oluşturulmuştur. İlk oluşturulan programlardan 1926 İlkokul Programı'ndan bugüne geçerliliğini koruyan ifadeler bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi ilk okuma ve yazma öğretiminin ayrı ayrı ele alınmayıp birlikte yapılması hükmüdür (Üst, 2015: 27). İlk okuma ve yazma öğretimi farklı dönemlerde farklı yöntemlerle öğretilmiştir. Bu yöntemlerin başında "Cümle Çözümleme Yöntemiyle Öğretim" ve "Ses Temelli Cümle Yöntemi" gelmektedir. Yirminci yüzyılın başlarında cümle yönteminin en verimli ilk okuma yazma öğretim yöntemi olduğuna inanılmaktaydı. Cümle yönteminin uygulanmasının altında Gestalt psikologlarının öne sürdüğü "bütüncül yaklaşım" vardır. Bu yaklaşıma göre insanlar çevrelerindeki olay ve durumları bir bütün olarak algılar ve bütün olarak tepkide bulunur. Yani bütün, onu oluşturan parçaların toplamından farklı ve fazladır. Ayrıca okuma esnasında göz satır üzerinde düz yol almayıp göz sıçramalarıyla okuma gerçekleşir. Bu sebepler dikkate alındığında bütüncül anlamayı destekleyen cümle çözümleme yöntemi ilk okuma ve yazma öğretiminde en doğru yöntemdir (Bilir, 2005).

2005 yılı itibariyle yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi ilkokul ders ve programlarında birçok değişimi de beraberinde getirmiştir. Bu değişikliklerin ilk okuma ve yazma sürecine yansıması olarak yeni bir yöntem olan ses temelli cümle yöntemi uygulanmaya başlamıştır. Ses Temelli Cümle yöntemi 2005-2006 eğitim döneminden beri okullarda uygulanmaktadır. Bilir (2005)'e göre ses temelli cümle yöntemi harf yönteminden farklı olmamakla birlikte bazı olumsuzları da

barındırmaktadır. Ses temelli cümle yönteminin kullanılması öğrencinin anlamasını zorlaştırmakta ve okuma hızı ile anlamını düşürmektedir.

1.2.3. Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Akyol (2015: 84) Geçmişten bugüne kullanılan ilk okuma yazma yöntemlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. ***Sesten Öğretim Yöntemi***

Bu yöntemde ünsüz ve ünlü harfler öğretildikten sonra bunların bir araya getirilmesiyle oluşan heceler; hecelerin bir araya getirilmesinden sonra kelimeler ve son olarak kelimelerden oluşan cümlelerin öğretilmesiyle devam eder. Sese dayalı öğretimin temelinde ezber unsuru bulunmaktadır. Bu sayede seslendirmelerle anlam çocuğun zihninde daha kolay kazanılır.

2. ***Resimli Ses Yöntemi***

Bu yöntem dört aşamadan oluşmaktadır. Örnek kelime: KİTAP

Öncelikle resim ile birlikte başlangıç harfi (K) gösterilmektedir. Sonrasında ise sondaki yani bitiş sesi (P) tanıtılır. Başlangıç ve bitiş seslerinin içinde bulunduğu kelimeler resimlerle tanıtılıp çocuğun sesi kelimelerin başında veya sonunda olduğunu kavraması beklenir.

3. ***Sesten Okuma Yöntemi***

Bu yöntem Julie Hay ve Charles Wingo tarafından geliştirilmiştir. Yönteme göre okumaya kısa ünlüler öğretilerek başlanır. Sesler, büyük ve renkli resimlerle birlikte öğretilir. Ses öncelikle resimlerle birlikte kavratılır sonrasında da kelime içinde kullandırılmaktadır. Aynı zamanda bolca dinleme alıştırmaları yaptırılır.

4. ***Cümle Çözümleme Yöntemi***

Bu yöntem, program değişikliğiyle 1948 yılında uygulanmaya başlanmış olup en son 2004-2005 yılında zorunlu olarak okutulmuştur. Bu yöntemin temeli, insan zihninin önce bütünü daha sonra da parçaları anlamlandırdığını savunan Gestalt

kuramına dayanmaktadır ve bütünden parçaya bir anlatım söz konusudur. İşlenişi şu şekildedir:

Anlamlı cümle > kelimeler> heceler > sesler

5. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Bu yöntem 2005-2006 yılından itibaren okutulmakta olup yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir. İlk okuma yazma sürecine parçalardan başlanır ve bu parçalardan bütün oluşturulur. İşlenişi şu şekildedir:

sesler > heceler > cümle > metin

Ses kavratılırken konuşma, dinleme, izleme, okuma ve yazma beceri alanlarından yararlanılmaktadır. Türkçe'de her bir harf bir sese denk geldiğinden kullanıma uygun bir yöntemdir. Öğrencilerin okumayı en başta öğrenmesi, dinlediği ve telaffuz ettiği seslerin bilincinde olması ilk okuma yazma sürecindeki başarıyı arttırmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi Aşamaları

1. İlk okuma ve yazmaya hazırlık

2. İlk okuma ve yazmaya başlama

-sesi hissetme ve tanıma

-harfi yazma ve okuma

-sırasıyla harf - hece- kelime-cümle yazma ve okuma

-metin oluşturma

3. Serbest okuma yazma

Üst (2015: 34)ise ilk okuma yazma öğretimi yöntemlerini şu başlıklar altında toplamıştır:

1. Bireşim Yöntemleri (Senteze Dayalı Yöntemler)

-Harf (Alfabe) Yöntemi

-Ses (Fonetik) Yöntemi

-Hece Yöntemi

2. Çözümleme Yöntemleri (Analize Dayalı Cümle Yöntemleri)

-Öykü Çözümleme Yöntemi

-Cümle Çözümleme Yöntemi

-Kelime Çözümleme Yöntemi

3. Karma (Eklektik) Yöntemler

4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

1.2.4. İlk Okuma Yazma Öğretimi

Eğitim sürecinin de ilk kademesi olması sebebiyle sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi son derece önemlidir. Türkiye'de, sınıf öğretmeni yetiştirilmesi Osmanlı Dönemi'nde açılan Darülmuallimin mektepleri (1848) ile başlamıştır. Muallim mektepleri, zaman içinde eğitim ihtiyaçlarının değişmesi ve şekil değiştirmesiyle ilköğretmen okullarının ve köy enstitülerinin açılmasıyla devam etmiştir. Daha sonra ise sınıf öğretmeni yetiştirme süreci eğitim enstitüleri ve akabinde eğitim yüksek okullarında sürdürülmüştür. Son olarak 1992 yılında alınan kararla nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmek için sınıf öğretmenliği bölümü eğitim fakültelerinde devam etmiştir (Yürekli, 2008:4).

Türkiye'de mevcut öğretmen yetiştirme lisans programında sınıf öğretmeni adayları 3. Sınıfta İlk Okuma ve Yazma Öğretimi dersi görmektedir. Bunun yanında Türkçe Öğretimi dersi almaktadır. Öğrenciler ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik başka bir öğretime tabi tutulmamaktadır. Ancak öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde okulda teorik olarak öğrendikleri konuları pratiğe dökme avantajlarına sahiplerdir. Öğretmen adaylarının öğrendiklerini uygulamasına olanak veren bu dersler, öğretmenlerin derse yönelik tutum, algı ve yeterlik inançlarını da olumlu etkilemektedir (Özdemir, 2015: 76).

Sınıf öğretmenleri diğer branş öğretmenlerinden okuma ve yazma öğretmeyle yükümlü olması yönüyle farklılaşmaktadır. İlkokul öğrencilerinin iyi bir okuryazar olarak yetişmesi sınıf öğretmenlerinin en önemli sorumluluğudur (Yüce, 2016: 30). İlkokul birinci sınıf düzeyinin en temel işlevi çocuğun yeterli düzeyde okuması ve yazmasını sağlamaktır (Dedeli, 2008: 28). Birinci sınıftaki öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmek gibi ağır bir sorumluluğu vardır ve bu süreç onlar için somut bir sonuç olduğu için oldukça önemlidir. Birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin de bu süreci kolaylaştıracak önlemler ve uygulamalar yürütmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin ayrıca bu zor ve emek isteyen süreçte sabırlı olmaları beklenmektedir (Baştuğ ve Demirtaş, 2016: 337). İlkokula başlayan çocuk, o güne kadar dikkatini yoğunlaştırdığı oyundan henüz kopmamıştır. Çocuğun hala oyun oynama ihtiyacı vardır. Bu sebeple özellikle birinci sınıfta sınıf içi etkinliklerin oyun ve etkinlik odaklı, hareketli olması önem taşımaktadır (Bilir, 2005).

1986 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Kılavuzunda birinci sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yetkinlikler şöyle belirtilmiştir:

-Meslek sevgisi

-İnsan ve çocuk sevgisi

-Genel kültür ve meslek bilgisi

-Teşvik edicilik

-Düzenli çalışma becerisi ve alışkanlığı

-İş birliği ve ortak çalışma fikirlerine açıklık

İletişim, okuma yazma sürecini etkileyen faktörlerden biridir ve öğretmen öğrenci iletişiminin en yoğun olduğu düzey ilkokul düzeyidir. Öğretmeniyle arasında sağlıklı ve etkili bir iletişim olan öğrencilerin dil becerileri bu durumla orantılı bir şekilde gelişir (Çayır, 2017). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin öğrencileri güdüleyici ve ödüllendirici bir tutum içinde ve sabırlı olması gereklidir (Özdemir, 2015: 31).

Hazırbulunuşluk kavramı özellikle ilkokul birinci sınıf seviyesinde kendisini belli etmektedir. Bu düzeydeki çocuklar gelişme ve olgunlaşma bakımından birbirlerinden farklı özellikler göstermektedir. Hazırbulunuşluk düzeyi eksik ve

yetersiz olan öğrenciye bilgi yüklemesi yapmak başarısızlığı beraberinde getirir. Çocuklar bu durumda aşağılık duygusu geliştirir, cesareti ve inancı kırılır. Bu sebeple ilk okuma ve yazma ile birlikte tüm derslerde hazırbulunuşluk düzeyine uygun eğitim yapılmalıdır. Bu noktada sınıf öğretmenleri eğitime başlamadan önce öğrencilerde gerekli becerilerin gelişmesine katkıda bulunmalıdır (Bilir, 2005; Öz, 2009).

Öğrencinin okuma ve yazma başarısı aile, çevre, program, okul ve öğretmene göre değişir (Özdemir, 2015). Aile, eğitimin başladığı yer olması sebebiyle önemlidir. Daha sonra formal eğitim aşamasıyla birlikte çevre, okul, program ve öğretmen faktörleri öğrencilerin öğrenmesinde etkili olmaktadır. İlk okuma yazma eğitimi öğretmenler tarafından öğrencilerin maksimum seviyede öğrenebileceği temeller üzerine inşa edilmelidir. Öncelikle öğrencinin nasıl öğrendiği konusunda fikir sahibi olunmalıdır çünkü öğrencilerin nasıl öğrendiğini bilmek öğretmenlerin nasıl öğreteceğine ışık tutar (Akyol, 2015: 8). Okuma ve yazma nitelikli sınıf öğretmenleri tarafından öğretilmelidir. Nitelikli sınıf öğretmeninin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik bilgi beceri ve yeterlik düzeyleri tam olmalıdır (Güneş vd. 2016).

1.2.5. İlk Okuma ve Yazma ile Öğretmen Özyeterliği

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ilk okuma yazma öğretiminde de kendisine yer bulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterlik inancı onların sınıf içindeki performanslarını da etkilemektedir. Sınıfta etkili bir öğrenme ortamı sağlayan ve kendisine güvenen bir öğretmenin öğrencileri de başarılı olmaktadır. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazmaya yönelik özyeterlik inancı üzerinde durulması gereken önemli bir konudur (Öztürk ve Ertem, 2017). Çünkü öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri, ilk okuma ve yazma öğretimindeki başarısını etkileyen faktörlerden biridir. Öğretmenin kendisine ve kendi yeterliğine olan inancı öğrenme öğretme süreci, derste kullandığı yöntem ve stratejileri, sınıf yönetimi ve derse katılım gibi birçok faktörü etkiler (Ekin, 2018: 25). Dolayısıyla yetersiz olduğunu düşünen öğretmen, bildiklerini öğrencilere aktarmada da yetersiz olmaktadır (Değirmenci Gündoğmuş, 2017). Ayrıca öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi

konusunda olumlu tutumları arttıkça bilgi düzeylerinin de arttığı; aynı şekilde bilgi düzeyleri arttıkça da olumlu tutumlarının arttığı belirtilmiştir (Üst, 2015: 90).

Öğretmenlerin özyeterlik inancı tecrübe ve kıdem değişkenlerinden de etkilenmektedir. Deneyim eksikliği olan, yeni mesleğe başlayan öğretmenler ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemlerin çözümü için gerekli strateji geliştirmekte zorlanabilmektedirler (Bektaş, 2013). Öğretmenlerin özellikle birinci sınıf deneyimleri arttıkça ilk okuma ve yazmaya yönelik inançları da artmaktadır. Çünkü özyeterlik inancının artmasında doğrudan edinilen yaşantıların önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla edinilen deneyimin çokluğu, özyeterlik düzeyini arttırırken deneyimsizlik, özyeterlik inancının düşmesine sebep olmaktadır (Öztürk ve Ertem, 2017).

Öğrenim süreçleri boyunca en çok zorlanılan dönemlerden biri olan ilk okuma ve yazma sürecinde öğrenciler dersin işlenişinden ziyade öğretmenlerin derse yönelik tutum ve algılarından da etkilenmektedir (Bulut, 2017). Öğretmenlerin özyeterlik inançları öğrencilerin yeterlik inançlarını değiştirebilmektedir. Özyeterlilik inancı düşük olan öğrenciler okuma ve yazma sürecinde de başarısız olur. Aynı zamanda okuma yazma etkinliklerinde kendi yeterliklerine olan inancı yüksek olan öğrenciler daha fazla çabalar ve daha başarılı olur (Akar, 2008; Öztürk ve Ertem, 2017).

1.3. MATEMATİK VE ÖZELLİKLERİ

Matematik, basit tanımıyla günlük hayattaki problemleri çözmede başvurulan, mantıklı düşünmeyi gerektiren ve sembollerde ifade edilen bağıntılardan oluşan bir sistemdir (Baykul, 2012: 36). Umay (2007) matematiği; kendine özgü yasaları olan; somut olmadığı halde kendi kavramlarını kabul ettiren, tutarlı, kararlı, kesin, akılcı, son derece de renkli, eğlenceli bir oyun; aynı zamanda estetik kaygılar taşıyan bir sanat ya da bilim dalı" olarak tanımlamaktadır.

Üldaş (2005: 35) matematiğin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

Matematik soyuttur ve akla dayanır: Matematik, ispat ve mantıksal çıkarımlar aracılığı ile yapılan zihinsel bir faaliyettir. Ayrıca konusu zihinsel kavramlardan oluştuğundan tümüyle ussal, akıl temelli bir bilimdir.

Matematik genel bir bilimdir: Matematik, özellikleri itibariyle soyut olduğundan aynı zamanda geneldir. Örneğin sayılar sonsuz olduğu için anlamlı saymanın yapılması mümkün değildir. Bu da matematiğin hem genel hem de soyut olmasından kaynaklanmaktadır.

Matematik kuramsaldır: Tüm akla dayanan bilimler gibi matematik de kuramsaldır. Sonuca ulaşmak için gözlem, deney gibi metotlar yerine akla dayanır.

Matematik kesin ve değişmezdir: Matematikte fikirler arasında mantıksal boşluğa rastlanmaz. Durum ve olaylara göre değişiklik yaşanmaz, pekin bir bilimdir.

Matematik sentetik bir bilimdir: Matematikte her fikir bir önceki fikrin üzerine akıl yasaları ile oturtularak oluşur. Ayrıca matematik, önyargı içermez ve insan zihninin tam olarak yansımasıdır.

Matematik, yalnızca kurallardan oluşan ve okulla sınırlı kalan bir ders değildir. Aksine, günlük yaşamın parçası olan bir disiplin olarak düşünülmelidir. Dolayısıyla matematik sıradan bir ders olarak değil, insanların zihinsel gelişimi için gerekli ve çok yönlü bir bilim dalıdır (Şallı, 2012: 10). Okulda öğrenilen matematiğin öğrenciye kazandırılması beklenen birçok hedefi vardır. Okul matematiğinin günlük hayatta iletişim aracı olarak kullanması ve öğrencinin matematiksel düşünme beceri ve matematik kültürü kazandırması gibi amaçları bulunmaktadır. Matematik kültürü akıl yürütme, karar verme, tahminde bulunma, keşfetme, analiz ve sentez yapabilme gibi düşünme becerilerinin oluşumuna işaret etmektedir (Albayrak 2017: 19). Matematiğin günlük yaşantıda kullanılabilmesi ise okulda öğrenilen matematik ile bağlantılı olmaktadır. Çünkü matematiğin kullanımının okul içinde ve okul dışında olarak ayrılması söz konusu değildir.

MEB, diğer derslerde olduğu gibi matematik dersinde de öğrenim ve öğretim kalitesini geliştirmek; hem öğretmen hem öğrenci niteliğini zenginleştirebilmek için çeşitli önlemler almaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenmiş olan Genel Amaçlar ve Temel İlkeler doğrultusunda öğrencilerin sahip olması gereken bazı davranış ve düşünme becerileri geliştirilmiştir:

- Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilme ve bunları etkin bir şekilde kullanabilme
- Matematiksel düşünceleri mantıklı bir yolla açıklamak için matematik dilini doğru kullanabilme
- Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini verimli bir şekilde kullanabilme
- Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilme
- Matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ve nesne ile nesnelerin birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırabilme
- Matematiksel kavramları anlayabilme ve bu kavramları günlük hayatta kullanabilme
- Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilme
- Üst bilişsel bilgi ve becerilerini geliştirip öğrenme süreçlerini bilinçli bir şekilde yönetebilme
- Kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilme
- Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilme
- Matematiğin insanlığın ortak bir değeri olduğunun farkına varıp matematiğe değer verme
- Matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini fark edebilme
- Deneyimlerle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere özgüvenli bir yaklaşım geliştirebilme

1.3.1. Matematik Öğretimi

Gürbüz, Erdem ve Gülburnu (2013) "Matematiksel Yeterlik" teması altında 4 alt tema belirtmiştir. Bunlar "Alan Bilgisi ve Pedagojik Alan Bilgisi", "Üniversitede Alınan Eğitim", "Mesleki Deneyim" ve "Tutumdur".

Etkili bir matematik öğretimi için öncelikle öğretmenlerin alan bilgisinin yeterli düzeyde olması ve bilgisini iletebilme konusunda başarılı olması gerekmektedir. Lisans eğitimi, donanımlı öğretmen adayı yetiştirme ve öğretmenlerin meslek hayatına yeterli bir şekilde başlaması açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki sürecinde kullandığı yöntem ve bilgilerin, üniversitede aldıkları eğitim ile uyuşması beklenmektedir.

Mesleki deneyim, öğretmenin mesleği boyunca edindiği bilgi ve becerilerin birleşmesiyle gelişir. Ancak bu her zaman aynı sonuçları doğurmaz. Mesleki tecrübe her zaman gelişmiş yeterlik inancı getirmez. Son olarak öğretmenlerin matematik dersine ilişkin sahip oldukları tutum öğrencileri birçok yönden etkiler. Matematiğe ilişkin olumlu tutum geliştiren öğretmenler hem kendileri hedefledikleri başarıyı elde eder hem de öğrencilerinin başarılı olmasında öncülük eder.

Matematik öğretiminin amacı, öğrencilere matematiksel bilgileri ve becerileri en etkili ve verimli bir şekilde aktarabilmektir. Etkili matematik öğretimi birçok faktöre göre değişir. Öğrenci, öğretmen, program, sınıf iklimi vb. etmenler matematik öğretiminin niteliğinin belirleyicileri olmaktadır. Etkili matematik öğretimi için zengin matematik bilgisine ihtiyaç vardır. Matematik bilgisi dışındakiler ise bütünleştirici olma özelliği taşır ve bu bilgiler içinde alan bilgisini tamamlayan en önemli bilgi türü nasıl matematiğin öğretileceğini bilmekle ilgilidir (Turhan 2008: 24-27).

Kavramsal anlamadan yoksun olarak yapılan işlem öğretimi hataya ve matematiğe karşı olumsuz tutuma sebep olmaktadır. Aynı zamanda bir kavramın işlemsel ve kavramsal anlamlarının bilinmesi yeterli değildir. Bunların yanında yetkin olmak da önemlidir. Matematiksel anlamda yetkin olmak, beş ana kolu içermektedir;

a) Kavramsal anlama; matematiksel kavramların ve işlemlerin idrak edilmesi

b) İlişkisel kıvraklık yani akıcılık; işlemleri esnek, doğru ve uygun biçimde ele alabilmek

c) Şartlara uygun yani stratejik yetkinlik; problemleri çözebilme ve formülleştirebilme yeteneği

d) Uyarlanabilir muhakeme; mantıksal düşünme, açıklama ve kanıtlama kapasitesi

e) Verimli eğilim; matematiği mantıklı ve uğraşa değer görme ile kişinin kendi yeterliğine ve kapasitesine inanmasından doğan tavır (Van De Walle, Karp, Bay-Williams 2018: 24).

Fennema ve Franke (1992)'ye göre etkili matematik öğretimi için gerekli bilgi türleri;

- İçerik bilgisi: Kavram ve işlem bilgilerini içerir.
- Pedagoji bilgisi: Doğru planlama yöntemi, sınıf yönetimi ve motivasyonu sağlama tekniklerini içerir.
- Öğrenci hakkında bilgi: Öğrencilerin düşünme ve öğrenme stilleri ile ilgili bilgileri içerir.

1.3.2. Matematik Öğretimi, Öğretmenler ve Öğretmen adayları

MEB, eğitim kalitesini yükseltmek ve eldeki olanakları en iyi şekilde kullanabilmek amacıyla sıklıkla yeni yollar geliştirmektedir. Geliştirilen yeni yöntemlerin etkili ve verimli kullanılabilmesi için bilgi, beceri ve yeterliği gelişmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımdan önce uygulanan eğitim programlarında öğretmenin rolü öğrenciye kıyasla daha fazlaydı ve öğrenci daha pasif bir eğitim hayatının içinde bulunmaktaydı. Ancak 2005'ten sonra yapılandırmacı yaklaşım temel alındıktan sonra öğrenci ve öğretmenin bulunduğu konum birçok açıdan değişmiştir. Bu yaklaşım temelindeki hazırlanan öğretim programları, genel olarak

öğretim süreçleri ile ilgilidir. Buna göre yalnızca bilmek yeterli değil, öğretebilmek de önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenin sınıfta birçok rolü üstlenmesiyle birlikte aynı zamanda öğrencinin aktif olmasını savunmaktadır. Bunun matematik dersine yansıması olarak öğretmenin görevi, öğrencilerin sezgisel düşünme, problem çözme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme gibi birçok düşünme becerisi kazanmasını sağlamaktır. Bu sebeple etkili bir matematik öğretimi etkili bir öğretmen rehberliğini mecbur kılmaktadır (Temiz, 2012). Matematik konusunda okulun etkisi çok büyüktür ve diğer konulardan farklıdır. Çünkü çocuklar güncel olaylar üzerinde veya okuma yapma, doğayı keşfetme gibi aktiviteleri okul dışında başkalarıyla etkileşim içinde olarak pratik sağlayabilirken; söz konusu matematik olduğunda günlük hayata uyarlamakta zorluk çekebilirler (Van De Walle vd. 2018: 9). Dolayısıyla öğrencinin okulda öğrendiği matematik ve bu derse rehberlik eden öğretmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adayları içinde öğrencilerin matematiğe karşı ilgi ve tutumlarında en çok belirleyici olan grup sınıf öğretmenleridir (Eldemir 2006: 113). Akay ve Boz (2011), matematik başta olmak üzere tüm derslerin öğretiminde, küçük yaştan itibaren çocuklara dersi sevdirilmesinin önemini belirtmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerinin daha da mühim olduğunu vurgulamıştır. Şallı (2012: 19)'ya göre ilkokulda verilen matematik eğitimi bir yapının temeline benzer. Temeli sağlam olmayan bir binanın da sağlamlığının sorgulanması gibi ilkokulda eksik ya da hatalı matematik öğretimi öğrencinin sonraki hayatında da bazı aksaklıkları beraberinde getirecektir.

Öğretmenin derse ilişkin bilgisi, konulara hakimiyeti, öğretme becerisi vb. birçok faktör öğretmenin matematik öğretimine yönelik yeterliklerini oluşturmaktadır. Bu yeterliklerin öğretmene kazandırıldığı yer ise ilk olarak lisans programlarıdır. Öğretmenlik lisans programlarının amacı, dört yıl içinde adayların ihtiyaç duyduğu tüm yeterlik, yetkinlik ve becerileri onlara kazandırarak mezun etmektir. Bir araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca aldıkları derslere ilişkin görüşleri değişim göstermektedir. Örneğin birinci sınıfta öğrencisinin dördüncü sınıftaki öğrenciye göre daha az matematik öğretim bilgisi bulunurken dördüncü sınıftaki öğretmen adayı derse yönelik daha çok bilgiye sahip olur (Pırasa, 2009: 36). Hoşşirin Elmas (2010: 95) araştırmasının sonucunda

öğretmen adaylarının matematik öğretimi dersi almadan önce derse yönelik yüksek düzeyde kaygı, korku ve endişe gibi olumsuz duygulara sahipken dersi aldıktan sonra bu görüşlerinin değiştiğini belirtmiştir. Derse yönelik geliştirilen olumsuz duygular genel olarak özgüven eksikliği, düşük özyeterlik inancı ve alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Önemli görevi dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumların Matematik öğretimine yönelik uygulamalara ağırlık vermesi, ders içeriğine ait bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve bu konuda diğer kurumlarla işbirliği yapması gerekmektedir (Gülteke 2012: 40). Ayrıca yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen yeterliğini etkileyen tüm unsurların göz önünde bulundurulması ve öğretmen yetiştirme programlarının da buna göre belirlenmesi gerekmektedir (Bozkurt 2012: 20). Öğretmen yetiştirme süreci özyeterlik inancını da içinde barındırmaktadır. Öğretmenlik eğitimi sürecinde aday öğretmenlerin matematiksel işlemler ve problem çözme becerileri konusu yanında özyeterliklerinin yeterli hale getirilmesi sağlanmalıdır (Ural, 2015).

Öğrenme başarısındaki değişkenliğin yaklaşık dörtte biri duyuşsal özelliklerden dolayıdır. Bu özellikler arasında tutum, kaygı, ilgi, özgüven, yeterlik vb bulunmaktadır (Baykul, 2012: 30). Matematik, ilkokul seviyesinden üniversite seviyesine kadar karşılaşılabilen bir derstir. Bu durum matematiği daha da önemli hale getirmektedir. Sıkça rastlanılan bu derse karşı geliştirilen tutum, derse yönelik başarı ve ilgiyi de yoğun bir biçimde etkiler (Kurbanoğlu ve Takunyacı, 2012).

Öğretmen adaylarının matematik dersine ve öğretimine ilişkin özyeterlik inancı, matematik kaygısı ile bağlantılıdır (Başpınar, 2015; Hadley ve Dorward, 2011). Bunun yanında matematik öğretimine ilişkin kaygı öğretmenin meslek bilgisi, sahip olduğu alan bilgisi, derse yönelik tutum ve özgüven gibi faktörlere göre değişebilmektedir. Örneğin düşük kaygı düzeyi yüksek başarı getirirken, kaygı düzeyinin artması başarıyı düşürmektedir (Peker, 2006). Matematik öğretimi özyeterlik inancını belirleyen en önemli faktör bireyin geçmiş yaşantısında edindiği deneyimlerindeki performanslarıdır (Demirsoy,2008; Ural, 2015). Bu performansları etkileyen

faktörler ise matematiksel işlem ve problem çözme becerileridir. Yani kişinin matematiksel gücü hem performansını hem özyeterliğini etkiler.

Matematik dersi birçok öğrencinin korktuğu ve kaygı duyduğu bir derstir. Matematik öğretiminde tercih edilen metod ve stratejiler ile öğretmenlerin tutumu bu durumu etkileyen sebeplerdendir. (Baykul, 2012: 36). Walberg (2003)'e göre öğrencinin matematik başarısını etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler; önceki deneyimler, benlik kavramı, yaş, cinsiyet, motivasyon, öğrenme stratejileri, öğrenme süresi ve öğretim deneyiminin kalitesiyle ilgili öğretim değişkenleri, ev, öğretmen, sınıf, akranlar ve medya ile ilgili psikolojik çevresel değişkenlerdir. Birçok öğrenciye göre matematik kavramlar yığınından oluşan zor bir derstir. Dolayısıyla bu öğrencilere göre matematiği öğrenmek kaygılandırıcı bir durumdur. Ek olarak, öğrenciler matematiğin aşılamaz olduğuna kendilerini ikna edip, olumsuz etkilemektedir. Bunun sonucunda ise derse yönelik ilgi, beklenti, tutum ya da yeterlik duyguları gelişememektedir. Öğrencilerdeki bu yargı ve inancın yıkılmasında öğretmenlerin yaklaşımının büyük bir rolü vardır (Turhan, 2008: 24). Matematik öğretimine yönelik özyeterlik inancı öğretmenin ders için sarf ettiği çabayı, etkili öğretim için yeni yöntem ve stratejileri kullanmasını da etkilemektedir (Göloğlu Demir, 2011: 20).

Öğretmenlerin derslerde kullandığı yöntem ve teknikler öğrencilerin hem matematik başarısını hem de derse yönelik tutum ve özyeterlik inancını etkiler (Dursun ve Dede 2004; Göloğlu Demir, 2011: 20). Ünlü (2007), matematiğin doğasından kaynaklanan sorunlarla birlikte matematik dersinde uygulanan öğretim stratejilerinin, öğretmenlerin ders içerisindeki tutum ve davranışlarının da öğrencilerde matematik kaygısına sebep olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin yeterlik inancı öğrencilerin performansını da etkilemektedir (Soytürk 2011: 22; Turanlı, Karakaş Türker ve Keçeli, 2008).

1.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin *Öğretmenlik özyeterlik inancı*, *Matematik öğretimi özyeterlik inancı* ile *İlk Okuma ve Yazma öğretimi özyeterlik inançları* ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öğretmen Özyeterliği ile İlgili Araştırmalar

Soysal (2014) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde sınıf öğretmenliği programında tüm sınıf seviyelerindeki 450 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖYÖ)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu, sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun olunan okul türü, akademik başarı ve öğretim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği ancak lisansüstü eğitim yapmayı isteme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Sevgi, Gök ve Öner Armağan (2017) tarafından yapılan araştırmada, birinci ve dördüncü sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ile sınıf yönetimi stratejileri konusundaki yeterliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bir devlet üniversitesinde 453 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "ÖYÖ" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançları yüksek olduğu ve sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) tarafından yapılan araştırmada; sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim

Fakültesi'nde farklı bölümlere kayıtlı toplam 380 dördüncü sınıf öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, katılımcıların öğretmenlik özyeterliklerini ölçmek için "ÖYÖ" ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelemek için Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf, okul öncesi ve matematik öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki adaylara göre; erkek adayların kadınlara göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu ve adayların özyeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Çaycı (2014) tarafından yapılan araştırmada; Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 3. ve 4.sınıflarda eğitim gören toplamda 539 öğretmen adayının öğretmen özyeterlik inançları ile mesleki yatkınlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların öğretmenlik özyeterliklerini ölçmek için "ÖYÖ" ve mesleki yatkınlık düzeylerini belirlemek için Schulte, Edick, Edwards ve Mackiel (2004) tarafından geliştirilen "Mesleki Yatkınlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen özyeterliğinin yaş, cinsiyet, öğrenim türü ve bölüme göre anlamlı farklılık göstermediği, öğretmen özyeterlik inancı ile mesleki yatkınlığın birbirlerini anlamlı şekilde yordadığı, öğretmen yatkınlığının ikinci öğretimde öğrenim gören adaylarda daha fazla olduğu ancak cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Üstün ve Tekin (2009) tarafından yapılan araştırmada, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2008-2009 eğitim-öğretim yılında çeşitli branşlarda öğrenim gören toplamda 240 öğretmen adayının özyeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların öğretmenlik özyeterliklerini ölçmek için "ÖYÖ" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre branşa ve cinsiyetine göre anlamlı farklılık bulunmadığı, ölçeğin sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri kullanma boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının lehine farklılaştığı saptanmıştır.

Özyıldırım (2018) tarafından yapılan araştırmada, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesinde İngilizce, Okul Öncesi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan 437

öğretmen adayının özyeterlik inançları ve özyeterlik inancının etik duyarlık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların öğretmenlik özyeterliklerini ölçmek için "ÖYÖ" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının "öğretim stratejileri" ve "derse katılım" boyutunda oldukça yeterli, "sınıf yönetimi" boyutunda ise "az yeterli" düzeyde olduğu; adayların özyeterlik inançlarının bölüm seçme sebebine göre "öğrenci katılımı" ve "öğretim stratejileri" boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı; özyeterlik inancı ile etik duyarlık düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu; adayların etik duyarlık düzeylerinin yaş, cinsiyet, öğretmenliği seçme sebebi ve bölüme göre farklılaştığı saptanmıştır.

Aldan Karademir (2013) tarafından yapılan araştırmada, Ege Bölgesi'nde yer alan beş eğitim fakültesinde ve Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı programlara kayıtlı toplamda 747 4.sınıf öğretmen adayının öğretmen özyeterlikleri ile sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların öğretmenlik özyeterliklerini ölçmek için "ÖYÖ" ve araştırmacı tarafından geliştirilen adaylarının sorgulama eleştirel düşünme becerilerini ölçek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlikleri orta düzeyde olduğu, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin özyeterlik inançlarını zayıf düzeyde etkilediği, " sınıf yönetimi" boyutunda erkek öğretmen adaylarının özyeterlik inançları kızlara göre daha yüksek olduğu, "öğrenci katılımı sağlama" boyutunda ise sınıf öğretmenliği anabilim dalına kayıtlı olan öğretmen adaylarının daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu, Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde okuyan adayların ise ölçeğin tüm boyutlarında daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu, adayların özyeterlik inançlarının anne-baba eğitim durumuna göre ise farklılaşmadığı saptanmıştır.

Ateş (2016) tarafından yapılan araştırmada, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adayları ile Antalya ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançlarını karşılaştırmıştır. Araştırma 216 öğretmen adayı ve 380 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada katılımcıların öğretmenlik özyeterliklerini ölçmek için "ÖYÖ"

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğretmenlere göre daha düşük olduğu, adayların eğitim durumu ve cinsiyetine göre anlamlı farklılık olmazken öğretmenlerin ise kıdem, cinsiyet, sosyo- kültürel çevre, eğitim durumu, okul mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, ilkokulda görev yapa öğretmenlerin diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu ve sınıf öğretmenlerinin daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu saptanmıştır.

Köse (2007) tarafından yapılan araştırmada Aksaray ilinde farklı okullarda görev yapan 496 sınıf öğretmeninin katılımıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeğinin yapı geçerliği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen özyeterlik inancının ölçeğin yapı geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin özyeterliklerinin kıdem, meslek bilgisine sahip olma durumu, eğitimi fakültesi mezunu olma durumu ve cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Altunbaş (2011) tarafından yapılan araştırmada, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde farklı ilkokullarda görev yapan 625 sınıf öğretmeninin özyeterlik inançları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların öğretmenlik özyeterliklerini ölçmek için "ÖYÖ" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının oldukça yeterli olduğu, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının okutulan sınıf düzeyi, medeni durum ve mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, ölçeğin öğretim stratejileri boyutunda sosyoekonomik durumu iyi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançlarının çok yeterli olduğu, ölçeğin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında kadın öğretmenlerin, 31–40 yaşlarında ki sınıf öğretmenlerinin ve 11–20 yıl tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerinin daha yüksek yeterlik inancına sahip olduğu saptanmıştır.

Sökmen (2018) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin özyeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişkileri gösteren bir model test edilmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz dönemin Erzurum ilindeki okullarda görev yapan 716 sınıf öğretmeniyle

yürütülmüştür. Araştırmada "Öğretmen İş Memnuniyet Ölçeği", "Maslach Tükenmişlik Envanteri", "Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği", "Öğretmen Özerklik Ölçeği" ve "ÖYÖ" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özerklik, özyeterlik, öğretmen katılımı ve iş memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu, özyeterlik inancının öğretmen katilimi, özerkliği ve iş memnuniyetini anlamlı ve pozitif şekilde yordarken, tükenmişliği anlamlı ve negatif şekilde yordadığı saptanmıştır.

Toy (2015) tarafından yapılan araştırmada 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ilindeki ilkokullarda çalışan 340 sınıf öğretmeninin öğretmen özyeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların öğretmenlik özyeterliklerini ölçmek için "ÖYÖ" ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarını belirlemek için Hollender (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Bilgiç ve Meral (2012) tarafından uyarlanan "Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yeterli düzeyde olup kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının ise yapabilirim düzeyinde olduğu, özyeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, kadın öğretmenlerin ve tecrübeli öğretmenlerin daha yüksek yeterlik inancına sahip olduğu saptanmıştır.

Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmada Ağrı ilinde görev yapan 382 sınıf öğretmeninin özyeterlik inancı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların öğretmenlik özyeterliklerini ölçmek için "ÖYÖ" ile Çetin tarafından geliştirilen sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek için "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özyeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu, öğretmelerin özyeterlik inançlarının cinsiyet ve mezun olunan okul türüne göre farklılaşmadığı, müstakil sınıflı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük özyeterlik inancına sahip olduğu saptanmıştır.

Erkoç (2017) tarafından yapılan araştırmada 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçe merkezinde görev yapan 300 sınıf öğretmeninin özyeterlik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmada “ÖYÖ” ile Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu, kadın öğretmenlerin ve kıdem yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerinin özyeterlik inançları sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı sağlama boyutlarında daha yüksek olduğu, yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin 21-30 yaşlarındaki öğretmenlere göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu saptanmıştır.

Can ve Sağır (2018) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları, problem çözme becerileri, biliş ötesi öğrenme stratejileri ve birbirleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Aksaray İlindeki ilkokullarında görev yapan 217 sınıf öğretmeninin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada “ÖYÖ”, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilip Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” ve Namlu (2004) tarafından geliştirilen “Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin özyeterlik inançları, biliş ötesi öğrenme stratejileri ve problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ve birbirleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu, özyeterlik inancının cinsiyete göre farklılaşmadığı, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Mutlu (2018) tarafından yapılan araştırmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Konya’da farklı okullarda görev yapan 272 öğretmen ve 72 eğitim yöneticisinin özyeterlilik inançları ile meslek etiği algıları incelenmiştir. Araştırmada “ÖYÖ” ile Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve yöneticilerin özyeterlik inancı ve meslek etiği algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının cinsiyet, statü, mesleği isteyerek seçme durumlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Zararsız (2012) tarafından yapılan araştırmada 2011–2012 eğitim öğretim yılında İstanbul’un Sultanbeyli ilçesinde görev yapan 544 öğretmenin öğretmenlik özyeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmada “ÖYÖ” kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin özyeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu; özyeterlik inancının yaş, cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı; kıdemleri 1-5 yıldan 6-10 yıla artan öğretmenlerin özyeterliklerinin de arttığı, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu, özel okulda görev yapan öğretmenlerin devletteki öğretmenlere göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek özyeterlik inancı olduğu saptanmıştır.

Çiftçi (2016) tarafından yapılan araştırmada 2010-2011 öğretim yılında Kahramanmaraş'ta kaynaştırma eğitimi veren ilköğretim okullarında görev yapan 205 sınıf öğretmeninin özyeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları ve birbiriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada "ÖYÖ" ve Özbaba (2000) tarafından oluşturulan "Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özyeterlik inançlarının "oldukça yeterli" olduğu, özyeterlik inançlarının öğrenim durumu, cinsiyet, kıdem, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, hizmetiçi eğitim alma, daha önce kaynaştırma eğitimi verme ve daha önce kaynaştırma eğitimi verme durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ve öğretmenlerin özyeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimi verme süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Matematik Öğretimi Özyeterliği ile Araştırmalar

Arseven ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırmada 2014-2015 öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesindeki 3. ve 4.sınıftaki 160 sınıf öğretmeni adayının matematik öğretimine yönelik özyeterlik algıları incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Enochs, Smith ve Huinker (2000) tarafından geliştirilen ve Çakıroğlu (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan "Matematik Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği (MÖYÖ)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik özyeterlik algılarının ile iyi düzeyde olmadığı ve adayların matematik öğretimine yönelik özyeterlik algılarının cinsiyet, sınıf ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Şallı (2012) tarafından yapılan araştırmada 2010–2011 eğitim öğretim yılında bir üniversitenin eğitim fakültesindeki 142 sınıf öğretmeni adayının

matematik öz yeterlikleri ve matematik öğretimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla "MÖYÖ" ve Umay (2000) tarafından geliştirilen "Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısı" Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının matematik öğretimi özyeterliklerinin cinsiyet, mezun oldukları lise ve bölümü tercih sırası değişkenlerine göre farklılaşmadığı, matematiğe yönelik özyeterlik algılarının cinsiyet, mezun oldukları lise ve bölüm tercih sırası değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı, kadın adaylarının matematik öğretimi yeterlik düzeyleri erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu ve adayların matematik öğretimi yeterlik algısı ile matematiğe karşı özyeterlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Hacıömeroğlu ve Taşkın (2010) tarafından yapılan araştırmada Enochs ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen "MÖYÖ" Türkçe'ye uyarlanıp sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin yeterlik inançlarını incelenmiştir. Araştırmaya 243 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik inançlarının cinsiyet, , öğrenim düzeyi ve başarı notuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte kız öğretmen adaylarının "etkili öğretimde öğretmenin rolü" boyutunda erkek adaylara göre daha yüksek yeterlik inancına sahip olduğu saptanmıştır.

Hacıömeroğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi 3. ve 4. Sınıfında eğitim gören 317 sınıf öğretmeni adayının matematik öğretimine ilişkin yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "MÖYÖ" ile Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen ve Savran (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik inançlarının öğretmenin rolü ve öğretime ilişkin performans boyutlarında olumlu ve yüksek olduğu; kişisel yeterlik boyutunda ise kararsız seviyede olduğu saptanmıştır.

Yenilmez (2016) tarafından yapılan araştırmada bir devlet üniversitesinde 3. okul öncesi, sınıf ve matematik öğretmeni 188 öğretmen adayının akademik öz-yeterlikleri ile matematik öğretimine yönelik öz-yeterliklerini incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla "MÖYÖ" ile Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve arkadaşları (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda adayların matematik öğretimine yönelik özyeterlikleri ile akademik özyeterliklerinin orta seviyede olduğu, matematik öğretimine yönelik özyeterlikleri ile akademik özyeterlikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu, sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterliklerinin okul öncesi öğretmeni adaylarına göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Bozkurt (2012) tarafından yapılan araştırmada Doğu Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesindeki iki ildeki ilkokul öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi yeterlik algıları karşılaştırılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından 52 maddelik bir anket geliştirilmiş olup anket sınıf öğretmenleri ile matematik öğretmeni adayları olmak üzere toplam 577 katılımcıya uygulanmıştır. Araştırma sonucunda matematik öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterlik algılarının sınıf öğretmenleri adaylarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Şahinkaya (2008) tarafından yapılan araştırmada Türkiye ve Finlandiya'daki sınıf öğretmeni yetiştirme programları ile bu programlarda matematik öğretiminin yeri, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi özyeterlikleri incelenmiştir. Araştırmaya her iki ülkeden altmışar tane sınıf öğretmeni ile sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada "MÖYÖ" ile araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki ülkedeki öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin matematik öğretimi özyeterlik puanları cinsiyete ve kıdeme göre değişmediği, Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi özyetkinlik inancı adayların inancından daha yüksek olup Finlandiya'da ise sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi özyetkinlik inancı öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterliği ile İlgili Araştırmalar

Değirmenci Gündoğmuş (2017) tarafından yapılan araştırmada bir devlet üniversitesindeki 165 sınıf öğretmeni ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterlik inançları incelenmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında sınıf öğretmenliği bölümündeki toplam 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada Delican (2016) tarafından geliştirilen "İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği (İYYÖ)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu, kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre anlamlı derecede yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu ve özyeterlik inancının sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Demirel ve Akkoyunlu (2017) tarafından yapılan araştırmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 200 sınıf öğretmeni adayının hayatboyu öğrenme eğilimleri ile ilk okuma ve yazma özyeterlik bilgisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Kurbanoğlu, Akkoyunlu ve Umay (2006) tarafında geliştirilen İlk Okuma ve Yazma Özyeterlik İnancı Bilgisi Ölçeği ve Coşkun (2009) tarafında geliştirilen Hayatboyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hayatboyu öğrenme eğilimleri ve ilk okuma ve yazma özyeterlik bilgileri oldukça yüksek olduğu, ilk okuma ve yazma özyeterlik bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişmediği ancak bilgisayar kullanım becerisi, başarı algısı, akademik kariyer ve iş hayatındaki başarı inancına göre anlamlı şekilde farklılaştığı, ilk okuma ve yazma özyeterlik inancı bilgisi ile hayatboyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Özdemir (2015) tarafından yapılan araştırmada Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3. ve 4. Sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmaya 378 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Aynı zamanda 12 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu, kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu, adayların sınıf düzeylerine göre özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık olmadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma dersi için uygulama yapamadıklarından dolayı olumsuz etkilendikleri saptanmıştır.

Dedeli (2008) tarafından yapılan araştırmada Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı olan 4. Sınıftaki toplam 320 öğretmen adayının yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi konusunda yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi konusunda oldukça yeterli oldukları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu, tercih sırası, mezun olunan orta öğretim türü, bölüme yerleşilen birim ve devam edilen fakülteye göre anlamlı farklılık oluşmadığı saptanmıştır.

Aytan (2017) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'nin beş bölgesinde (Marmara, Ege, Karadeniz, İç Anadolu ve Doğu Anadolu) bulunan üniversitelerin 189 sınıf öğretmen adayının İlk Okuma ve Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumu incelenmiştir. Araştırmada Arslan ve Aytaç (2010) tarafından geliştirilen "İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimini gerekli gördüğü ancak derse katılmaya yeterince ilgi duymadığı, kız adayların erkeklere göre ilk okuma ve yazma dersine ilişkin daha olumlu tutumu olduğu ve derse yönelik tutum düzeylerinin üniversite değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Kartal (2018) tarafından yapılan araştırmada Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 174 Sınıf Öğretmeni adayının İlk Okuma ve Yazma Öğretimine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmada Arslan ve Aytaç (2010) tarafından geliştirilen "İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından oluşturulan 6 açık uçlu soru formu geliştirilmiş olup öğrencilerin bu sorulara yanıtları da raporlaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının İlk Okuma ve Yazma dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ancak derse yönelik ilgilerinin orta düzeyde olduğu ve adayların ilk

okuma ve yazma öğretimi dersindeki başarı düzeylerinin artmasıyla tutum puanlarının da arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca ilkokul birinci sınıflarda bulunan ve görev alan adayların derse yönelik tutumlarının değişebileceği, öğretmen adaylarının derse yönelik yeterliklerin arttırılması için ders dışında uygulama imkanının verilmesini istediği ve adayların en çok ses yönelik uygulamalarda zorluklar yaşadığı saptanmıştır.

Üst (2015) tarafından yapılan araştırmada 2014-2015 eğitim yıllarında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 173 öğretmen adayının ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Arslan ve Aytaç (2010) tarafından geliştirilen "İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Başarı Testi" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin tutumları ile derse yönelik bilgi düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Ekin (2018) tarafından yapılan araştırmada 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mersin'de görev yapan 456 sınıf öğretmeninin ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik algıları incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Özdemir (2015) tarafından geliştirilen "İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kendilerini oldukça yeterli hissettiği, birleştirilmiş sınıflarda ya da sınıf içinde anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıfların öğretmenleri ise kendilerini orta düzeyde yeterli hissettiği, öğretmenlerin birinci sınıf deneyim süreleri ile ilk okuma yazma dersine ilişkin özyeterlik algıları arasında pozitif yönde ilişki olduğu, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte, okulun sosyo ekonomik durumu ve lisansüstü eğitim alma durumuna göre ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterliklerinin anlamlı derecede farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öztürk ve Ertem (2017) tarafından yapılan araştırmada 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara'da görev yapan 348 sınıf öğretmeninin ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterlik inanç düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada Delican (2016) tarafından geliştirilen "İYYÖ" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterlik inançlarının çok yüksek olduğu, kadın öğretmenlerin erkeklere göre; mesleki kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin ise az olan öğretmenlere göre daha yüksek özyeterlik inancının olduğu ve öğretmenlerin birinci sınıf deneyimlerinin artmasıyla özyeterlik inançlarının da arttığı saptanmıştır.

1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğretmen Özyeterliği ile İlgili Araştırmalar

Cocca, Cocca, Martínez ve Bulnes (2018) tarafından yapılan araştırmada Meksika'daki okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan 24 öğretmenin özyeterlik inancı ile öğretim performansları incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖYÖ)" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen sınıf gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim performansları ile özyeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, mesleki kıdemi orta ya da yüksek olan öğretmenlerin tecrübesiz öğretmenlere göre daha yüksek özyeterlik inancı olduğu ve öğretmenlerin eğitim geçmişlerinin özyeterlik inançları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır.

Yoo (2016) tarafından yapılan araştırmada 148 ilkokul öğretmeninin öğretmen özyeterlik inançları öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine göre incelenmiştir. Araştırmada "ÖYÖ" beş hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Öğretmenler beş hafta süresince online olarak öğrenme modüllerine katılım sağlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin gelişimlerini arttıran tecrübenin artmasıyla özyeterlik inanç puanlarının yükseldiği saptanmıştır.

Dorel, Kearney ve Garza (2016) tarafından yapılan araştırmada Teksas San Antonio Üniversitesinde öğrenim gören 462 öğretmen adayının saha tecrübelerinin süresi ile öğretmen özyeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen

adaylarının yaşları 21 ve 62 arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplamak amacıyla "ÖYÖ" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sahadaki görev süresine göre özyeterlik inançlarının anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılığın saha tecrübesi yani kıdemi fazla olan adayların lehine olduğu saptanmıştır.

Brown, Lee ve Collins (2015) tarafından yapılan araştırmada Teksas'ta bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 71 öğretmen adayının öğretim tecrübelerinin adayların öğretmenlik özyeterlik inançları ve mesleğe hazır olma algılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada "ÖYÖ" ve Ulusal Çocuk Eğitimi Birliği standartlarına uygun olarak hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçekler öğretmen adayları öğretim tecrübesi kazanmadan önce ve sonra olmak üzere ikişer defa uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeyleri ile özyeterlik inançları arasında anlamlı ilişki bulunduğu ve kazanılan tecrübenin öğretmen özyeterlik inançlarını etkilediği saptanmıştır.

Pendergast, Garvis ve Keogh (2011) tarafından yapılan araştırmada Avustralya'da 175 öğretmen adayının katılımıyla boylamsal bir çalışma olarak desenlenerek yürütülmüştür. Araştırmada, adayların özyeterlik inancı, öğretmen adayı ve sonunda öğretmenliğe giriş durumları ve öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen eğitim programlarına ilişkin düşüncelerine yer verilmiştir. Araştırmada "ÖYÖ" uygulanmıştır. Ölçek, öğretmen adaylarının alması gereken 3 ayrı programdan önce ve sonra olmak üzere 2 aynı dönemde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ilk ölçümde özyeterlik inançlarının çok yüksek olduğu, ikinci ölçümde yani öğretmenliğe ilişkin aldıkları program ve eğitimlerden sonra özyeterlik inançlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ayrıca öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyet, yaş ve okudukları bölüm açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Moores ve Cha-Jan Chang (2009) tarafından yapılan araştırmada Nevaga Üniversitesi'nde 108 öğretmen adayının alan performans bilgisi ile özyeterlik ilişkisini incelenmiştir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen, özyeterlik, üst bilişsel düşünme ve performans bilgilerini içeren ve açık uçlu sorulardan oluşan ölçekler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlik inancı ile performansları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, en başta yüksek

özyeterliği olan adayların sonradan düşük performans sonuçlarına sahip olduğu ve başta düşük yeterliği olan adayların sonradan yüksek performans sonuçlarına sahip olduğu saptanmıştır.

Skaalvik ve Skaalvik (2010) tarafından yapılan araştırmada Norveç'te ilk ve ortaokullarda görev yapan 2249 öğretmeninin özyeterliklerini incelenmiştir. Araştırmada, Skaalvik ve Skaalvik (2007) tarafından geliştirilen altı boyuttan oluşan Norveç Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özyeterliklerinin, duyarsızlaşma ve duygusal yorgunluk düzeylerinin iş tatmini ve okul bağlamlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Caprara ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmada İtalya'da 75 ortaokulda görev yapan 2000'den fazla öğretmeni öğretmen özyeterlik inançları, iş doyumu ve öğrencilerin başarısına göre incelenmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla öğretmenlere özyeterlik inancı ölçeği ile iş doyumu ölçeği uygulanmış olup öğrencilerin dönem sonu akademik puanları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeyi ile iş tatminleri ve öğrencileri başarıları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Özyeterliği yüksek öğretmenlerin yeni ve farklı koşullar oluşturma ve iş doyumunu etkileyen kişilerarası bağlantıları destekleme konularında da yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerin başarısı ile iş doyumları arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin bulunmadığı da bu araştırmanın diğer sonuçlarını oluşturmaktadır.

Matematik Öğretimi Özyeterliği ile İlgili Araştırmalar

McMahon Giles, Byrd ve Bendolph (2016) tarafından yapılan araştırmada İngiltere'de bir üniversitede öğrenim gören 41 öğretmen adayının matematik öğretimi özyeterlik algıları incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Enochs, Smith ve Huinker (2000) tarafından geliştirilen "MÖYÖ" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yüksek düzeyde matematik öğretimi yeterlik inancına sahip olduğu saptanmıştır.

Thomson, DiFrancesca, Carrier, Lee ve Walkowiak (2016) tarafından yapılan araştırmada İngiltere'de bir üniversitede öğrenim gören ilkokul öğretmen adaylarının matematik ve fen öğretimi özyeterlik inançları ile pedagojik alan bilgileri incelenmiştir. Araştırmaya 55 kadın öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak "MÖYÖ", Enochs, Smith ve Huinker (1990) tarafından geliştirilen Fen Öğretimi Özyeterlik İnancı Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgi düzeyleri ile matematik ve fen öğretimi özyeterlik algıları arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Briley (2012) tarafından yapılan araştırmada Güney Alabama Üniversitesinde öğrenim gören 95 ilkokul öğretmen adayının matematik öğretimi özyeterlik inancı, matematiğe yönelik özyeterlik inancı ve matematik algıları incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla "MÖYÖ", Kranzler ve Pajares (1997) tarafından geliştirilen ve revize edilen Matematik Özyeterliği Ölçeği ile Briley, Thompson ve Nejad (2009) tarafından geliştirilen Matematik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda matematik inancı ile matematik öğretimi özyeterlik inanç düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu, yüksek düzeyde matematik öğretimi özyeterlik inancına sahip öğretmen adaylarının problem çözme ve çok yönlü düşünme becerilerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

Swars ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmada Amerika'da bir üniversitede okuyan 28 sınıf öğretmeni adayının matematik dersine yönelik öğretmen yeterliği ile matematik kaygıları incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Suinn (1972) tarafından geliştirilen Matematik Kaygı Ölçeği, "MÖYÖ" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda düşük matematik kaygısı olan öğretmen adaylarının matematik öğretimi özyeterlik inancının yüksek olduğu saptanmıştır.

Ryang (2012) tarafından yapılan araştırmada Güney Kore'de bir üniversitede 106 ilkokul öğretmeninin matematik öğretimi özyeterlik algıları incelenmiştir. Araştırmada "MÖYÖ" araştırmacı tarafından Kore diline çevrilip kullanılmıştır. Araştırma sonucunda son sınıftaki öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının birinci

sınıftaki adaylara göre anlamlı derece daha düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu sonucu kültürel etkilerin ve ağır müfredatın öğretmen adaylarının matematik öğretimi yeterlik algılarını değiştirebileceğini işaret etmektedir.

Jaggernauth (2010) tarafından yapılan araştırmada Karayiplerde bulunan iki adada görev yapan 68 sınıf öğretmeninin matematik kaygıları ile matematik öğretimi özyeterlikleri incelenmiştir. Araştırmada "MÖYÖ" ile Allen (2001) tarafından geliştirilen Matematik kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin matematik öğretimi özyeterliklerinin yüksek olduğu, kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek matematik kaygısı taşıdığı, matematik öğretimi ile matematik kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, öğretmenlerin kıdem, eğitim düzeyi, kullandıkları program değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Smith (2010) tarafından yapılan araştırmada Missisippi'de farklı okullarda görev yapan 320 ilkokul öğretmeninin matematik özyeterliği, matematik öğretimi özyeterlik inancı, matematik kaygısı ve performans temelli öğretim düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada Hopko ve arkadaşları tarafından geliştirilen (2003) Matematik Kaygısı Ölçeği, Kahle (2008) tarafından geliştirilen Matematik Öğretimi ve Matematik Özyeterlik İnancı Ölçeği ile Midgley ve arkadaşları tarafından geliştirilen (2000). Uyarlanabilir Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda matematik öğretimi özyeterlik inancı ile tam öğretim yaklaşımı arasında pozitif ilişki olduğu ve matematik öğretimi özyeterlik inancı ile performans temelli öğretim arasında pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin matematik dersine ya da öğretimine yönelik özyeterlikleri, performanslarını ve öğretime ilişkin inançlarını etkilemektedir.

Brown (2003) tarafından yapılan araştırmada Midwestern'de görev yapan 20 okul öncesi öğretmeninin özyeterlik inançları ile matematiğin önemine ilişkin inançları ile matematik dersi uygulamaları arasında ilişki incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından anket ve gözlem formu geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin matematiğe ilişkin görüşleri de olumlu olduğu, öğretmenlerin özyeterlik ve inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterliği ile Yapılmış Araştırmalar

Ciampa ve Gallagher (2018) tarafından yapılan araştırmada Amerikalı ve Kanadalı öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterlik inançları bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2011) tarafından geliştirilen "Öğretmen İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Adayların özyeterlikleri, ilk okuma yazma metodu dersi almadan önce ve sonra olmak üzere 2 kez ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi kursu almadan önce ve aldıktan sonraki özyeterlik inançlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, ilk okuma yazma öğretimi özyeterliğinin sözel okuma metoduyla doğrudan ilişkili olduğu, Kanadalı öğretmen adaylarının özyeterliklerinin öğretmenlik deneyimi ve farklılaştırılmış öğretim metodu kullanımlarına göre farklılaştığı saptanmıştır.

Helfrich ve Clark (2016) tarafından yapılan araştırmada 87 öğretmen adayının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2011) tarafından geliştirilen "Öğretmen İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yazma öğretimi özyeterlik inançlarının okuma öğretimine göre daha düşük olduğu ve adayların özyeterlik inançlarının öğretim metodu ve öğretim tratejilerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Adalıer ve Serin (2012) tarafından yapılan araştırmada Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 142 öğretmen adayının okuma yazma özyeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmada Kurbanoğlu, Akkoyunlu ve Umay (2006) tarafında geliştirilen İlk Okuma ve Yazma Özyeterlik İnancı Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ait bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterlik ile ilk okuma yazma ve matematik öğretimi özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde incelenen olay ya da durum, müdahele edilmeden olduğu şekliyle incelenir. Bu modele göre en az iki değişkenin ilişkileri veya değişim düzeyleri kendi koşulları içinde değerlendirilir (Karasar, 2012). Ayrıca adayların özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf seviyesi ve bölüm tercih sebebine göre değişip değişmediği belirlenmek istenmiştir.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni Kocaeli, Marmara, Sakarya, Uludağ ve Yıldız Teknik Üniversiteleri 2018-2019 öğretim yılı Sınıf Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören tüm öğretmen adayları, örneklemi ise aynı evrenden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 1. ve 4. sınıf 484 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış, önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 122). Bu araştırmada ölçüt olarak, öğretmen adaylarının "Matematik Öğretimi" ile "İlk Okuma yazma Öğretimi" derslerini almış olma ya da olmama durumu dikkate alınmıştır. Böyle bir ölçütün nedeni, öğretmen adaylarının bu dersleri almadan önceki ve sonraki algılarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Araştırmada toplam 510 adet veri toplama formu elde edilmiş bulup, eksik veya yanlış doldurulan formlar analiz dışı bırakılmıştır. Sonuçta toplamda 484 form

değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayların betimsel istatistiklerine ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Betimsel İstatistikler

	Değişkenler	(Frekans) f	Yüzde (%)
Üniversite	Kocaeli Üniversitesi	88	18
	Sakarya Üniversitesi	104	22
	Marmara Üniversitesi	100	21
	Yıldız Teknik Üniversitesi	69	14
	Uludağ Üniversitesi	123	25
Cinsiyet	Kadın	388	80
	Erkek	96	20
Sınıf Düzeyi	Birinci Sınıf	247	51
	Dördüncü Sınıf	237	49
	Toplam	484	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %25'i Uludağ, %22'si Kocaeli, %21'i Sakarya, %18'i Marmara ve %14'ü Yıldız Teknik Üniversitesinde öğrenim görmektedirler. Katılımcıların %80'i kadın, %20'si erkek olup %51'i birinci sınıfta, %49'u ise dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak; sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik algılarını belirleme amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "*Teachers' Sense of Efficacy Scale" (Öğretmen Özyeterlik Ölçeği[ÖYÖ]*), İlk Okuma Yazma öğretimine yönelik yeterlik inançlarını belirleme amacıyla Delican (2016) tarafından geliştirilen İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği (İYYO) ve Matematik öğretimine yönelik yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla da Enoch ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen *Mathematics "Teaching Efficacy Belief Instrument" (Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği [MÖYÖ])* kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin her biri beşli Likert şeklinde puanlanmakta olup ölçekteki her bir madde bir ifadeye karşılık gelmektedir. Katılımcılar, ölçekteki maddelerden kendilerine uygun olan düzeyi *yetersiz (1), çok az yeterli (2), biraz yeterli (3), oldukça yeterli (4), çok yeterli (5)* arasında değişen derecelerden seçmektedir.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "*Teachers' Sense of Efficacy Scale*" (Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği [ÖYÖ]) kullanılmıştır. Ölçek Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını ortaya çıkarmak için 399 öğretmen adayı ve 225 öğretmen üzerinde yapılan uygulama sonucunda geliştirilmiştir. Her biri sekiz madde içeren üç boyuttan oluşan ölçekte, toplam 24 madde yer almaktadır. Ölçeğin özgün formunun açıklanan toplam varyansı % 54'tür. Faktörlere ait yük değerleri ise, .60 ile.85 arasında değişmektedir. Bu araştırma örneklemi üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde ise alfa iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği sonuçlarına göre ayrılan boyutlar ve maddeler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: *Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Boyutları*

Boyutlar	**Maddeler**
Öğrenci katılımı (ÖK)	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
Öğretim stratejileri (ÖS)	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
Sınıf yönetimi (SY)	3, 5, 8, 13, 15,16, 19, 21

Ölçekte katılımcıların özyeterlik algı düzeyleri kendi yanıtlarına göre belirlenmektedir. Ölçekte bulunan maddeler dokuzlu derecelendirmeyle geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise kullanışlılık açısından katılımcılara kolaylık sağlanması amacıyla dokuz seçenek beşe indirilmiştir. Ölçekten alınabilen en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Ölçekten alınan 24-56 puan aralığı düşük, 57-89 puan aralığı orta, 90-120 puan aralığı ise yüksek özyeterliği temsil etmektedir

Ölçeğin toplam puanının ve alt boyutlara ait puanların güvenilirlik katsayıları, toplam puan için 0,94; ÖK için 0,87, ÖS için 0,91 ve SY için 0,90'dır (Tschannen-Moran ve Woolffolk-Hoy, 2001). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından 628 öğretmen adayına uygulanarak yapılmıştır. Ölçeğin orijinal yapısı ve Türkçe'ye uyarlanan hali aynı boyutlardan oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlama çalışmasının sonucunda ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı; toplam özyeterlik puanı için 0,93; Öğrenci Katılımı için 0,82, Öğretim Stratejilerinde 0,86, Sınıf yönetimi için 0,84 bulunmuştur (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005). ÖYÖ, yerleşik bir faktör yapısına sahip olması ve öğretmenlerin iyi öğretme için önemli gördükleri çok çeşitli yetenekleri değerlendirebilmeleri için, daha önceki öğretmenlik ölçütlerinden daha iyi olduğu düşünülmektedir. (Woolfolk Hoy, Spero(2005).

İlkokuma Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği

Delican (2016) tarafından geliştirilen ölçek, 3. ve 4. Sınıfta okuyan 256 sınıf öğretmeni adayına uygulanarak geliştirilmiş olup 25 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılan form toplam varyansın %51,12'sini açıklamaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutu için Cronbach alfa güvenirlik katsayıları .77 ile .90 arasında olup tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .90'dır. Bu araştırma örneklemi üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde ise alfa iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutları ve maddeleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeğinin Boyutları*

Boyutlar	**Maddeler**
Hazırlık (H)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Uygulama (U)	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
Değerlendirme (D)	22, 23, 24, 25

Ölçekten alınabilen en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'dir. Ölçekten alınan 25-58 puan aralığı düşük, 59-92 puan aralığı orta, 93-125 puan aralığı ise yüksek özyeterliği temsil etmektedir (Delican,2016).

Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği

Enochs ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen ölçek toplam 21 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinden 13 tanesi "Kişisel Matematik Öğretimi Yeterliği (Personal Mathematics Teaching Efficacy)"; 8 tanesi de "Matematik Öğretimi Başarı Beklentisi (Mathematics Teaching Outcome Expectancy)" boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek 5'li likert tipine uygun olarak düzenlenmiş olup "*Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum"* seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan 21 olmaktadır. Yüksek puan, matematik öğretimine ilişkin yüksek yeterlik inancına sahip olmayı göstermektedir. Ölçekte, katılımcının matematik öğretimine yönelik kendisiyle ilgili ifadelerini belirten kişisel matematik öğretimi yeterliği veya özyetkinlik boyutundan alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan ise 13'tür ve Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0.88'tir. Ölçeğin diğer boyutu olan matematik öğretimine yönelik genel sonuç beklentisi boyutundan alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan 40'tır ve Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0.77'dir. Bu araştırma örneklemi üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde ise alfa iç tutarlık katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek, Çakıroğlu (2000) tarafından matematik öğretmeni adaylarına uygulanarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Sonrasında Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın (2010), 243 sınıf öğretmeni adayının katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ve ölçeğin 3 faktörlü yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunlar, *Matematik Öğretiminde Kişisel Yeterlik, Öğretmenin Rolü ve Matematik Öğretimine İlişkin Performans* olarak nitelendirilmiştir. Ölçek boyutlarının Cronbach alfa değerleri sırasıyla 0,81, 0,79 ve 0,66'dır. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,71 bulunmuştur. Temel bileşenler faktör analizi işlemi için faktör yükünün en az 0,35 olması dikkate alınmıştır. Buna bağlı olarak, ölçekten 5, 16, 17 ve 18. Maddeler çıkarılmıştır. Ölçeğin boyutları ve maddeleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: *Matematik Öğretimi Özyeterlik Ölçeğinin Boyutları*

Boyutlar	**Maddeler**
Kişisel Yeterlik (KY)	21, 15, 19, 3, 8, 6
Etkili Öğretimde Öğretmenin Rolü (EÖ)	10, 4, 20, 13, 9, 12, 7
Öğretime İlişkin Performans (ÖİP)	2, 11, 14, 1

Ölçekten alınabilen en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'dir. Ölçekten alınan 17-40 puan aralığı düşük, 41-62 puan aralığı orta, 63-85 puan aralığı ise yüksek özyeterliği temsil etmektedir (Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın, 2010).

2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiksel tekniklerin (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) yanısıra öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyet, bölüm tercih sebebi ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Bağımsız Grup t-testi; adayların öğretmen özyeterlik, İlk okuma yazma öğretimi ve Matematik öğretimine ilişkin inançları arasında ilişkiyi olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ise Pearson çarpım moment korelasyon analizi kullanılmıştır.

Varyans analizi ikiden fazla bağımsız gruba ait ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmeye çalışırken, farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını göstermemektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi (Post-Hoc) yapılması gerekmektedir. Gruplardaki örneklem sayılarının farklı olması durumlarındaki karşılaştırmalarda alfa hata payını kontrol altında tutabilen esnek bir Post-Hoc türü olan Tukey kullanılmıştır (Can, 2013: 148-151).

Araştırmada verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) ve değerleri ile varyansların homojenliğini gösteren Levene değeri esas alınmıştır. Bu değerlerin kabul edilebilirlik değerlerine ilişkin olarak Tabachnick ve Fidell (2013: 79) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması durumunda normal dağılıma uygun olarak analiz yapıldığını belirtmektedir. Bu araştırmada kullanılan

ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen aralıklarda olduğu görülmüştür (Skewness= -.748, -.757, -.126; Kurtosis= 1.395, 1.068, -.537). Ayrıca varyansların homojenliğini gösteren Levene testi sonuçlarına göre ölçeklerin istatistiksel olarak uygun olduğu görülmüştür (F= 0.148, 0.946, 0.053, p>.05). Bu bilgilere göre, her bir ölçekten elde edilen puan ortalamalarının normal dağılım özelliği gösterdiği ve parametrik testlere tabii tutulabildiği söylenebilir.

Araştırmada öğrenim sürecinin başlangıcında olan birinci sınıftaki öğretmen adaylarının henüz not ortalaması olmadığından akademik başarı değişkenine göre incelemeleri yapılmamıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 13.00 kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere ilişkin istatistik tekniklerle yapılan çözümlemeler sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

3.1.BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt probleminde "Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik inancı. İlk Okuma Yazma öğretimi özyeterlik inancı ve Matematik öğretimi özyeterlik inancı ne düzeydedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Özyeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Özyeterlik İnançları	**N**	**Min**	**Max**	**$\bar{X}$**	**SS**
Öğretmen özyeterlik inancı	484	29.00	117.00	91.71	12.85
İlk okuma ve Yazma öğretimi özyeterlik inancı	484	29.00	125.00	96.81	15.49
Matematik öğretimi özyeterlik inancı	484	49.00	84.00	67.88	7.42

Tablo 5'e göre katılımcıların öğretmen özyeterlik inancı ($\bar{X}_{ÖYÖ}$= 91.71). İlk Okuma Yazma öğretimi ($\bar{X}_{İYYO}$= 96.81) ve Matematik öğretimi özyeterlik inançlarının yüksek olduğu ($\bar{X}_{MÖYÖ}$= 67.88) söylenebilir.

3.2.İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

"Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik, İlk okuma yazma öğretimi ile Matematik öğretimine ilişkin inançlarında cinsiyete göre fark var mıdır?" alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Özyeterlik İnançları	**Gruplar**	**N**	**$\bar{X}$**	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Öğretmen özyeterlik inancı	Kadın	388	91.21	12.98	482	-1.732	.084
	Erkek	96	93.75	12.18			
İlk Okuma Yazma öğretimi özyeterlik	Kadın	388	97.26	15.86	482	1.285	.199
	Erkek	96	95.0	13.83			
Matematik öğretimi	Kadın	388	68.18	7.20	482	1.781	.076

özyeterlik inancı	Erkek	96	66.67	8.18	

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının Öğretmen özyeterlik inancı, İlk Okuma Yazma öğretimi ve Matematik öğretimi özyeterlik inancı puanları ortalamasının cinsiyete göre anlamlı fark (t=-1.732; t=1.285; t=1.781; p>.05) göstermediği görülmektedir.

3.3.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

"Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik, İlk okuma yazma öğretimi ile Matematik öğretimine ilişkin inançlarında sınıf düzeyine göre fark var mıdır?" alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

Özyeterlik İnançları	**S. Düzeyi**	**N**	**X̄**	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Öğretmen özyeterlik inancı	1. Sınıf	247	90.49	14.22	482	-2.141	.033
	4. Sınıf	237	92.99	11.14			
İlk Okuma Yazma öğretimi özyeterlik	1. Sınıf	247	92.98	17.21	482	-5.739	.000
	4. Sınıf	237	100.81	12.28			
Matematik öğretimi özyeterlik inancı	1. Sınıf	247	68.01	7.71	482	0.393	.695
	4. Sınıf	237	67.74	7.11			

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine göre öğretmen özyeterlik inançlarının anlamlı farklılık gösterdiği (t=-2.141; p<.05) ve bu farkın 1. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu; İlk Okuma Yazma öğretimi özyeterlik inançlarının anlamlı farklılık gösterdiği (t=-5.739; p<.05) ve bu farkın 4. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu; Matematik öğretimi özyeterlik inançlarının ise anlamlı farklılık göstermediği (t=0.393; p>.05) görülmektedir.

3.4.DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

"Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik, İlk okuma yazma öğretimi ile Matematik öğretimine ilişkin inançlarında bölüm tercih sebebine göre fark var mıdır?" alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Bölüm Tercih Sebebine Göre t-Testi Sonuçları

Özyeterlik İnançları	Tercih	N	X̄	SS	sd	t	p
Öğretmen özyeterlik	Kendi isteği	292	92.70	12.97	482	2.149	.032
	Diğer	191	90.14	12.56			
İlk Okuma Yazma öğretimi	Kendi isteği	292	97.40	16.10	482	1.083	.279
	Diğer	191	95.84	14.50			
Matematik öğretimi	Kendi isteği	292	68.82	7.33	482	3.503	.001
	Diğer	192	66.43	7.35			

Tablo 8'e göre sınıf öğretmeni adaylarının Öğretmen özyeterlik inancı ile Matematik öğretimi özyeterlik inançlarının anlamlı şekilde farklılaştığı (t=2.149; t=3.503; p<.05) ancak İlk Okuma Yazma öğretimi özyeterlik inançlarının bölüm tercih sebebine göre anlamlı farklılık göstermediği (t=1.083; p>.05) belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre kendi isteği ile bölümü tercih eden sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik ile Matematik öğretimi özyeterlik inançları daha yüksektir (X̄=92.70; X̄= 68.82).

3.5.BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

"Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik, İlk okuma yazma öğretimi ve Matematik öğretimine ilişkin inançları arasında ilişki var mıdır?" alt problemine ilişkin Pearson çarpım moment korelasyon sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 9: Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmen Özyeterlik İnancı	İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterlik İnancı	Matematik Öğretimi
Öğretmen Özyeterlik İnancı	P. Corr	1	.69**	.40**
	Sig.		.00	.00
İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterlik İnancı	P. Corr.		1	.39**
	Sig			.00
Matematik Öğretimi Özyeterlik İnancı	P. Corr.			1
	Sig			

**İlişki 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11'e göre öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi ile Matematik öğretimi özyeterlik puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki (r= .39, p<.001); İlk Okuma Yazma öğretimi ile öğretmen özyeterlik inancı arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki (r= .69, p<.001) ve Matematik öğretimi ile öğretmen özyeterlik inancı arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki (r= .40, p<.001) olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2016).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına ilişkin, sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik, İlk Okuma Yazma ve Matematik öğretimi özyeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özyıldırım (2018), Sevgi ve arkadaşları (2017), Soysal (2014), Demirtaş ve arkadaşları (2011) ile Pendergast ve arkadaşları (2011) yapılan araştırmalar sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatüre ait bu sonuçlar, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aldan Karademir (2013) tarafından yapılan araştırmada ise 4.sınıf öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Literatürdeki bu sonuç ise bu araştırmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

Demirel ve Akkoyunlu (2017), Özdemir (2015) ile Dedeli (2008) tarafından yapılan araştırmalarda sınıf öğretmeni adaylarının; Ekin (2018) ile Öztürk ve Ertem (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatüre ait bu sonuçlar, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Değirmenci Gündoğmuş (2017) ile Adalıer ve Serin (2012) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar ise bu araştırmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

McMahon Giles ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının matematik öğretimi özyeterlik algılarının yüksek olduğu; Hacıömeroğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adayının matematik öğretimine ilişkin özyeterliklerinin yüksek olduğu; Şahinkaya (2008)

tarafından yapılan araştırma sonucunda Türkiye ve Finlandiya'daki sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi özyeterlik puanlarının yüksek olduğu; Jaggernauth (2010) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi özyeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatüre ait bu sonuçlar, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yenilmez (2016) ile Arseven ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ise bu araştırmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının Öğretmen özyeterlik inancı, İlk Okuma Yazma öğretimi ve Matematik öğretimi özyeterlik inancı puanları ortalamasının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Benzer şekilde, Şallı (2012), Hacıömeroğlu ve Taşkın (2010) ile Şahinkaya (2008) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Matematik öğretimi özyeterlik inançlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Arseven ve arkadaşları (2015), Soysal (2014) ile Üstün ve Tekin (2009) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatüre ait bu sonuçlar, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aldan Karademir (2013) ile Demirtaş ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda erkek öğretmen adaylarının özyeterliklerinin kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ise bu araştırmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

Ekin (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin; Demirel ve Akkoyunlu (2017) ile Pendergast, Garvis ve Keogh (2011) tarafından yapılan araştırmalarda ise sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma özyeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatüre ait bu sonuçlar, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Değirmenci

Gündoğmuş (2017), Öztürk ve Ertem (2017), Özdemir (2015) ve Dedeli (2008) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterlik inançlarının kadın öğretmen adaylarında erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar ise bu araştırmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın 1. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu; İlk Okuma Yazma öğretimi özyeterlik inançlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın 4. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu; Matematik öğretimi özyeterlik inançlarının ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen özyeterlik inançlarının sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaması öğretmenlik eğitiminin henüz başlarında olan birinci sınıf öğrencilerinin, henüz okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi okul koşullarında bir deneyim yaşamadıklarından kaynaklanabilir. İlkokuma yazma özyeterlik inançlarının 4. sınıflarda yüksek çıkması, öğretmen adaylarının 3. sınıfta İlk Okuma ve Yazma Öğretimi, Türkçe öğretimi vb derslerini almış olmalarından ve staj yaptıları için gerçek sınıf ortamını görmesinden kaynaklanabilir. Matematik öğretimi özyeterlik inançlarının ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemesi matematik dersinin tüm sınıf seviyelerinde kaygı oluşturabilmesinden, lisans eğitiminde iki yarıyıl alınan matematik öğretimi dersinin adaylarda derse ilişkin farkındalık gelişmediğinden 4. sınıfa kadar derse yönelik özyeterlik inancı oluşturamamasından ve dersin yeterli verimi sağlayamamasından kaynaklanabilir.

Ryang (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda Güney Kore'de bir üniversitede sınıf öğretmenliği son sınıftaki öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının birinci sınıftaki adaylara göre anlamlı derece daha düşük olduğu saptanmıştır. İlgili literatüre ait bu sonuç, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sevgi ve arkadaşları (2017) ile Soysal (2014) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda ise sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar

ise bu araştırmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

Değirmenci Gündoğmuş (2017), Demirel ve Akkoyunlu (2017) ile Özdemir (2015) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda sınıf öğretmeni adayının ilk okuma ve yazma özyeterliklerinin; sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir. Arseven ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik özyeterlik algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği; İlgili literatüre ait bu sonuç, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının bölüm tercih sebebine göre öğretmen özyeterlik inancı ile Matematik öğretimi özyeterlik inançlarının anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın kendi isteği ile bölümü tercih eden sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu; İlk Okuma Yazma öğretimi özyeterlik inançlarının ise anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre, kendi isteği ile sınıf öğretmeni olmak isteyenlerin daha iyi matematik öğretebileceği ve kendilerini mesleki olarak daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Özyıldırım (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarıının özyeterlik inançlarının bölüm seçme sebebine göre "öğretim stratejileri" boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılığın kendi isteğiyle mesleği seçen öğretmen adaylarının lehine olduğu saptanmıştır. İlgili literatüre ait bu sonuç, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Mutlu (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin özyeterlik inançlarının mesleği isteyerek seçme durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu sonuç ise bu araştırmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarını İlk Okuma Yazma ile Matematik öğretimi özyeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki; İlk Okuma Yazma ile Öğretmen

Özyeterlikleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki ve Matematik öğretimi ile Öğretmen Özyeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. İlkokuma yazmada kendini yeterli gören öğretmen adaylarının, kendilerini hem öğretmen özyeterliği hem de matematikte yeterli gördükleri söylenebilir. Buna göre etkili matematik öğreteceğine inanan sınıf öğretmeni adayları etkili İlk Okuma Yazma öğreteceğine de inanmaktadır. Yenilmez (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile matematik öğretimine yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. İlgili literatüre ait bu sonuç, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öneriler

Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik, ilk okuma yazma ve matematik öğretimi özyeterlikleri incelenmiştir. Yeterlilik alanlarıyla ilgili daha geniş örneklemler üzerinde, farklı branş ve derslerle ilgili farklı yöntemlerle araştırmalar da yürütülebilir.

2. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adayların özyeterlikleri cinsiyet, sınıf düzeyi, mesleği tercih etme durumu, akademik başarı değişkenlerine göre incelenmiştir. Benzer araştırmalarda adayların özyeterlikleri farklı değişkenlere göre incelenebilir.

3. Üniversitelerde dersleri yürüten öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını etkileme durumuna yönelik araştırmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim süreleri boyunca aldıkları derslerde, adayların ilgilerini ve kendilerine güvenini arttıran etkinlikler düzenlemesine ve derslerde uygulamaya daha fazla yer verilmesine özen gösterilmelidir.

2. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecinde özgüvenlerinin ve özyeterlik inançlarının arttırılması için hizmetiçi eğitimler verilebilir

KAYNAKÇA

1.Kitaplar

Akgündüz, Hasan (2013). Hurafe ve Gerçek İkileminde Eğitim. İstanbul: Hayat Akademi.

Akyol, Hayati (2015). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Baştuğ, Muhammet, Gonca Demirtaş (2016). İlk Okuma ve Yazma Öğretimi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Baykul, Yaşar (2012). İlkokulda Matematik Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Şener (2016). Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Can, Abdullah (2013). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, Niyazi (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, İsa. (2009). Sosyal Öğrenme Kuramı, Yeşilyaprak, Binnur (Ed.). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim. Ankara: Pegem Akademi.

MEB (2018). 1-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı. Talim Terbiye Kurulu: Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2018). 1-8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı. Talim Terbiye Kurulu: Ankara: MEB Yayınları.

Tabachnick, Barbara, Fidell, Linda (2013). Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı. Nobel Yayın Dağıtım.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük (2011): Ankara Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

Umay, A.: 2007, Eski Arkadaşımız Okul Matematiğinin Yeni Yüzü (Birinci Baskı), Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Van De Walle, J. A., Karp, K.S., Bay-Williams J. M. (Çev. Ed. Soner Durmuş) (2018). Nobel. Ankara

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Adalıer Ahmet, Oğuz Serin (2012). Teacher Candidates' Information Literacy Self-Efficacy The Online Journal Of Science And Technology, 2 (2), 71- 78. https://www.tojsat.net/

Akar, Cüneyt (2008). Öz-Yeterlik İnancı ve İlkokuma Yazmaya Etkisi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2), 185-198.

Akay, H., Nihat Boz (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Matematiğe Karşı Öz-Yeterlik Algıları ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2), 281-312.

Albayrak, Elif (2017). Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında Yayınlanan Matematiksel Model Ve Modelleme Araştırmalarının Betimsel İçerik Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Aldan Karademir, Çiğdem (2013). Öğretmen Adaylarının Sorgulama Ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Özyeterlik Düzeyine Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altunbaş, Seda (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Arseven, A., İbrahim Arseven, Tercan Tepehan (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Cumhuriyet International Journal of Education4 (2), 29 – 40.

Ateş, Gamze (2016). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adayları Ve Antalya'da Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Karşılaştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü, Antalya.

Atik Kara, D., Mustafa Sağlam (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2(3), 28-86.

Aytan, Talat (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 18(2), 547-56.

Bandura, Albert (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review 84, 19-215.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist, 28, 117 – 148.

Bandura, Albert (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human Behavior, 4,71-81.

Bandura Albert (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 19-215.

Bandura, Albert (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. Department of Psychology, Standford University, Annual Review of Psychology 52, 1- 26.

Bandura, Albert (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. Journal of Management, 38(1), 9-44.

Başpınar, Kübra (2015), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel İnançları ve Matematik Öğretme Kaygıları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Baki, Müjgan (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiği Öğretme Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi: Bir Ders İmecesi (Lesson Study) Çalışması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bay, Yalçın (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bektaş, Elif (2013). İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Benzer, Fatih (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bilim, İbrahim (2014). Pre-service Elementary Teachers' Motivations To Become A Teacher and Its Relationship with Teaching Self-Efficacy. Social and Behavioral Sciences 152,653 – 661.

Bilir, Aynur (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi 38(1), 87-100.

Bozkurt, Işıl (2012). İlköğretim Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Matema-Tik Öğretimi Yeterlik Algılarının Bir Karşılaştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Erzincan.

Brown, Elizabeth Todd (2003). The Influence Of Teachers' Efficacy And Belıefs On Mathematıcs Instructıon In The Early Chıldhood Classroom. A Dissertation Submitted to the Faculty ofthe Graduate School of the University of Louisville

in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

Briley, Jason S. (2012). The relationships among mathematics teaching efficacy, mathematics self-efficacy, and mathematical beliefs for elementary pre-service teachers. Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers, 5, 1-13.

Brown, A. L., Joohi Lee, Denise Collins (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. Teaching Education, 26(1), 77-93.

Bulut, Pınar (2017). The Effect of Primary School Students' Writing Attitudes and Writing Self-Efficacy Beliefs on Their Summary Writing Achievement. International Elecetronic Journal Elementary Education, 10 (2). 281-285.

Calp, Mehrali (2012). Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve Ailelere Göre İlköğretim 2, 3, 4 ve 5. Sınıflardaki Okuma Yazma Problemlerinin Sebepleri Çözüm Önerileri. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi,2 (2), 148-168.

Can, K., Şafak Uluçınar Sağır (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri, Özyeterlik Algısı ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. International Journal Of Social Sciences And Education Research, 4(1), 81-95.

Caprara,G.V., Barbaranelli, C.,Steca, & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Journal of School Psychology, 44, 473–490.

Ciampa, Katia, Tiffany L. Gallagher (2018) A Comparative Examination Of Canadian And American Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs For Literacy Instruction. Reading And Writing, 31 (2), 457–481.

Cousins, J. B., & Walker, C. A.(2000).Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. Canadian Journal of Program Evaluation (Special Issue), 25-53.

Cocca, M., Armando Cocca, Elizabeth Alvarado Martínez, María Guadalupe Rodríguez Bulnes. (2018). Correlation between Self-Efficacy Perception and Teaching Performance: The Case of Mexican Preschool and Primary School Teachers. Arab World English Journal (AWEJ), 9 (1), 56-70.

Çapa, Yeşim, Jale Çakıroğlu ve Hilal Sarıkaya (2005). The Development And Validation Of A Turkish Version Of Teachers' Sense of Efficacy Scale. Eğitim ve Bilim (Education and Science), 30(137), 74-81.

Çaycı, Dilara (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlikleri ile Mesleki Yatkınlıkları Arasındaki Yordama İlişkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat.

Çayır, Aybala (2017). İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Niteliklerinin Belirlenmesi. Cumhuriyet International Journal of Education (CIJE) 6 (1), 140 – 156.

Çelik, H.C., Recep Bindak (2005). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 13(2):427-436.

Çiftçi, Cavide (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Dedeli, Selmin (2008). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Değirmenci Gündoğmuş, Hatice (2018). Self-Efficacy of Teacher Candidates For Teaching First Reading And Writing. Educational Research And Reviews 13(6), 224-229.

Delican, Burak (2016). İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. Turkish Studies -International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,11(3), 861-878.

Demirel, Melek, Buket Akkoyunlu (2017). Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. Educational Research and Reviews,12(6), 329-337.

Demirsoy, Nur Hilal (2008). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematik Hakkındaki İnançları, Uygulamaları ve Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü,Bolu.

Demirtaş, H., Melike Cömert, Niyazi Özer (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Eğitim Ve Bilim,36(159). 96-111.

Doğan, Selim (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Algısı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Dorel, T. G., W. Sean Kearney, Esther Garza (2016). Ready from Day One? The Relationship Between Length of Pre-Service Teacher Field Residency and Teacher Efficacy. Critical Questions in Education 7 (1), 38-52.

Dursun, S., Yüksel Dede (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 24(2), 217-230.

Eker, Cevat (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (1), 162-178.

Ekin, Özgür (2018). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Eldemir, Hasan Hüseyin (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygısının Bazı Psiko- Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sivas.

Erkoç, Keziban (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisan Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Fennema, E., Franke, M.L. (1992) 'Teachers' Knowledge And İts İmpact', İn Grows, D.A. (Ed.), Handbook Of Research On Mathematics Teaching And Learning-A Project of The National Council of Teachers of Mathematics, Mcmillion Publishing Company: Newyork.

Flammer, August (2001). Self-Efficacy. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 13812-13815.

Göloğlu Demir, Cennet (2011).İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ve Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Guskey, Thomas R. (1987). Context Variables That Affect Measures of Teacher Efficacy. Journal of Educational Research, 81(1), 41-47.

Gülteke, Mehmet (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Özel Alan Yeterlikleri İle İlgili Görüşlerinin Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Burdur.

Güneş, F., Hümeyra Uysal, ve İmra Taç (2016). İlkokuma ve Yazma Öğretimi Süreci Öğretmenim Bana Yazmayı Öğretir misin? Eğitim Kuram Uygulama ve Araştırma Dergisi, 2 (2), 23-33.

Gürbüz, R., Emrullah Erdem ve Mehmet Gülburnu (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Yeterliklerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 14 (2), 255-272.

Gürcan, Ayşen (2005). Bilgisayar Özyeterliği Algısı ile Bilimsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(19), 179 – 193.

Hacıömeroğlu, Güney (2013). Sınıf Öğretmeni Adayının Matematik Öğretimine İlişkin Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 26 (1), 1-18.

Hacıömeroğlu, G., Çiğdem Şahin Taşkın (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Yeterlik İnançları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 23 (2), 539-555.

Hadley, K. M., & Dorward, J. (2011). The Relationship Among Elementary Teachers' Mathematics Anxiety, Mathematics İnstructional Practices, And Student Mathematics Achievement. Journal of Curriculum & Instruction, 5(2), 27-44.

Helfrich, Sara R., Sarah K. Clark (2016) A Comparative Examination of Pre- Service Teacher Self-Efficacy Related to Literacy Instruction, Reading Psychology, 37 (7), 943-961.

Hoşşirin Elmas, Sümeyye (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri Ve Bu Kaygıya Neden Olan Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

İnel Ekici, Didem (2018). Development of Pre-Service Teachers' Teaching Self-Efficacy Beliefs Through an Online Community of Practice. Asia Pacific Education Review 19, 27–40.

Jaggernauth, Sharon Jacqueline (2010). Mathematics anxiety and the primary school teacher: An exploratory study of the relationship between mathematics anxiety, mathematics teacher efficacy, and mathematics avoidance. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. The University of the West Indies Faculty of Humanities and Education.

Kaçar, Tuğçe (2016). İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kandemir, Mehmet (2010). Akademik Erteleme Davranışını Açıklayacı Bir Model. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karadağ, R., Ahmet Akkaya,(2013). İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(2), 39-59.

Kartal, Hülya (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Unsurlar. Kastamonu Education Journal, 26(2), 509-521.

Korkut, Kübra (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Köse, İ. Alper (2007). Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Farklı Gruplarda Yapı Geçerliğinin Sınanması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurbanoğlu, S. Serap (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. Bilgi Dünyası, 5(2), 137-152.

Kurbanoğlu, N.İ., Mithat Takunyacı (2012). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 9(1), 110-130

Küçükyılmaz, Aysun, Nil Duban (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz- Yeterlik İnançlarının Arttırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri, Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi,3, 1-23.

Mcmahon Giles, R., Kelly O. Byrd, Angelia Bendolph (2016). An Investigation of Elementary Preservice Teachers' Self-Efficacy for Teaching Mathematics. Cogent Education, 3, 1-11.

Moores, T. ve Cha-Jan Chang (2009). Self-efficacy, Overconfidence, And The Negative Effect on Subsequent Performance: A field study. Information & Management 46, 69–76.

Mutlu, Arif (2018). Öğretmenlik Meslek Etiği ile Özyeterliliği Arasındaki İlişkinin İncelemesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, Caner (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Özyeterlik İnançlarının Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Öz, Esra (2009). İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

Özkurt, Mehmet Fatih (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları İle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Öztürk, B., İhsan Seyit Ertem (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Ve Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 1 (3), 1-26.

Özyıldırım, Gülnar (2018). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Pırasa, Nimet (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimiyle İlgili Bilgilerinin Değişim Sürecinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Peker, Murat (2006). Matematik Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 5(9), 73-92.

Pendergast, D., Susanne Garvis, Jayne Keogh (20119. Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs:An Insight Into the Making of Teachers. Australian Journal of Teacher Education, 36 (12), 46-58.

Raymond, A. M., Collage, K. S. (1997). Inconsistency Between a Beginning
Elementary School Teacher's Mathematics Beliefs and Teaching Practice. Journal for Research in Mathematics Education, 28 (5), 550-576.

Ryang, Dohyoung (2012). Exploratory Analysis of Korean Elementary Preservice Teachers' Mathematics Teaching Efficacy Beliefs. International Electronic Journal of Mathematics Education 7 (2), 45-61.

Savran, A., Jale Çakıroğlu (2001). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretimine İlişkin Yeterlilik İnançları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 105-112.

Sağlam, Fatma (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Özyeterlikleri ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Sakız, Gönül. (2013).Başarıda Anahtar Kelime: Özyeterlik. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26 (1), 185-2009.

Sevgi, S., Gülsüm Gök ve Fulya Öner Armağan (2017). Self-Efficacy Beliefs of Prospective Teachers, 7(1). 135-142.

Skalvik, E. M., Sidsel Skaalvik (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education 26, 1059-1069.

Smith, Lydia Joan (2010). The relationship among mathematics anxiety, mathematical self-efficacy, mathematical teaching self-efficacy, and the instructional practices of elementary school teachers. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Southern Mississippi. Mississippi

Soysal, Mehmet Remzi (2014), Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Özyeterlik İnançları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Soytürk, İlker (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlikleri Ve Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sökmen, Yavuz (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik, Özerklik, İş Memnuniyeti, Öğretmen Katılımı Ve Tükenmişliği Arasındaki İlişki: Bir Model Geliştirme Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Swars Auslender, S., C. J. Daane ve Judy Giesen (2006). Mathematics Anxiety and Mathematics Teacher Efficacy: What is the Relationship in Elementary Preservice Teachers? School Science and Mathematics106 (7), 306 - 315.

Şahinkaya, Nihan (2018). Türkiye-Finlandiya Sınıf Öğretmenliği Matematik Öğretimi Programları, Sınıf Öğretmeni Adayları İle Öğretmenlerin Öz-Yetkinlik ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şallı, Filiz (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Özyeterlikleri İle
Matematik Öğretimi Yeterliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and Elusive Construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. Review of Educational Research, 68 (2), 202-248.

Temiz, Tuğba (2012) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları İle Kaygıları Arasındaki İlişki." Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

Thomson, M. M., Daniell DiFrancesca, Sarah Carrier, Carrie Lee (2017). Teaching efficacy: exploring relationships between mathematics and science self-efficacy beliefs, PCK and domain knowledge among preservice teachers from the United States, Teacher Development, 21(1), 1-20.

Toy, S. Nazif (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özyeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Turhan, Hamide Sena (2008). İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinin Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Turcan, Havva Gözde (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Turanlı, N., Naime Türker Karakaş ve Vildan Keçeli (2008). Matematik Alan Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,34,254-262.

Ural, Alaaddin (2015). Matematik Öz-Yeterlik Algısının Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıya Etkisi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8(2), 173-184.

Ünlü, Erdoğan (2007). İlköğretim Okullarındaki Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum ve İlgilerinin Belirlenmesi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 129-148.

Üstün, A., Seher Tekin (2009). Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, (1). 35-47.

Üldaş, İpek (2005), Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Üst, Erdinç (2015), Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yenilmez, Kürşat (2017). Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlikleri ve Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 324-323.

Yıldırım, N. ve Demirtaş, Z. (2008).Öğrenci Görüşlerine Dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Bir Öneri. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 9(3), 681 -695.

Yılmaz, M. Köseoğlu, P. Gerçek, C. Soran, H. (2004). Öğretmen Özyeterlik İnancı, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 58.

Yoo, Julia H. (2016). The Effect of Professional Development on Teacher Efficacy and Teachersí Self-Analysis of Their Efficacy Change. Journal of Teacher Education for Sustainability. 8(1),84-94.

Yüce, Süleyman (2016). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Okul Olgunluğunu Belirleme ve Kullanma Yeterliklerine İlişkin Görüşleri.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Yürekli, Ümmühan Bilge (2008).Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algıları ve Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Zararsız, Neriman (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Zimmerman, Barry J.(2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology 25, 82–91.

Walberg, Herbert J. (2003). Improving Educational Productivity. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Illinois at Chicago, Emeritus.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification.
in D. Rychen & L. Salganik (Eds.), Defining and Selecting Key Competencies (pp. 45–65).

Woolfolk Hoy, A & Spero, R.B. (2005).Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: Acomparison of four measures. Teaching and Teacher Education, 21, 343–356.

Elektronik Kaynaklar:

Brown, Elizabeth
Todd (2003).https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1159&context=etd Erişim: 10.03.2019

Jaggernauth, Sharon Jacqueline(2010). Mathematics anxiety and the primary school teacher: An exploratory study of the relationship between mathematics anxiety, mathematics teacher efficacy, and mathematics avoidance.
https://www.researchgate.net/publication/266502773_MATHEMATICS_ANXIETY_AND_THE_PRIMARY_SCHOOL_TEACHER_AN_EXPLORATORY_STUDY_OF_THE_RELATIONSHIP_BETWEEN Erişim: 10.04.2019

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. *http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf* Erişim: 12 Mayıs 2018.

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf. Erişim: 15.10.2018

Smith, Lydia Joan (2010). The relationship among mathematics anxiety, mathematical self-efficacy, mathematical teaching self-efficacy, and the instructional practices of elementary school teachers. https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1695&context=dissertations Erişim: 25.03.2019

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cc006ac062d46.22575165 Erişim: 05.01.2019

UNESCO, 2012 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216606 Erişim:19.10.2018

Walberg, Herbert J. (2003). Improving Educational Productivity. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483038.pdf Erişim:19.11.2018

EKLER

EK I- ARAŞTIRMA ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/12/2018-E.98231

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : 10017888-050.99/
Konu : Dilara YILMAZ

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 26/11/2018 tarihli, 92739 sayılı ve "Etik Kurul ve Çalışma İzni" konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 07/12/2018 tarih ve 2018/11 nolu toplantısında alınan 4 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Recep TARI
Kurul Başkanı

Karar No 4: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 26/11/2018 tarih ve 92739 sayılı yazısı görüşüldü. Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Dilara YILMAZ'ın **"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik, Matematik ve İlkokuma Yazma Öğretimi Özyeterlik İnançları"** konulu tezi kapsamında kullanacağı anketin uygulanmasında, **bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.**

Mevcut Elektronik İmzalar
RECEP TARI (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 11/12/2018 15:50

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi 41380, Kocaeli
Tel:+90 (262) 303 10 01 Faks:+90 (262) 303 10 33
E-Posta :rekiletisim@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ :http://www.kocaeli.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK II- Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

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

EK III- İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği

1: Yetersiz, **2:** Çok az yeterli, **3**: Biraz yeterli**, 4**: Oldukça yeterli, **5**: Çok yeterli						
1	Çocukları okuma yazmayı öğrenmek için güdüleyebilme	1	2	3	4	5
2	Çocukların görsel okuma becerilerini geliştirmek için çalışmalar düzenleyebilme	1	2	3	4	5
3	Çocukların küçük kas becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenleyebilme	1	2	3	4	5
4	Öğrencilere uygun bilek duruşunu öğretebilme	1	2	3	4	5
5	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken öğrencilerin ön bilgilerine uygun çalışmalar hazırlayabilme	1	2	3	4	5
6	Öğrencilere uygun kalem tutuşunu öğretebilme	1	2	3	4	5
7	Öğrencilere okuma yazma çalışmalarında kâğıt ile göz arasında uygun mesafe bırakmalarını öğretebilme	1	2	3	4	5
8	Dinleme etkinlikleri düzenleyerek çocukların sözel dil gelişimlerini destekleme	1	2	3	4	5
9	Okuma öğretiminde kullanmak için kazanımlara uygun materyaller hazırlayabilme	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerin okuma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme	1	2	3	4	5
11	Öğrencilere uygun kâğıt pozisyonunu öğretebilme	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için çalışmalar düzenleyebilme	1	2	3	4	5
13	Öğrencilere harflerin alt ve üst uzantılarını öğretebilme	1	2	3	4	5
14	Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm) okumalarını sağlayabilme	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerin cümlelerden metinlere ulaşabilmelerini sağlayabilme	1	2	3	4	5
16	Öğrencilerin sesleri(harfleri, kelimeleri) doğru okuyabilmelerini sağlayabilme	1	2	3	4	5
17	Görsellerden hareketle metin yazmanlarını sağlayabilme	1	2	3	4	5
18	Okuma yazma öğretimi sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanabilme	1	2	3	4	5
19	Öğrencilere bitişik eğik yazının harf şekillerini öğretebilme	1	2	3	4	5
20	Okuma yazma öğretimi sürecinde çocukların ön bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirebilmelerini sağlayabilme	1	2	3	4	5
21	Okuma yazma öğretiminde işitsel araçları (dinleme metinleri vb.) kullanabilme	1	2	3	4	5
22	Okuma yazma becerilerini değerlendirdikten sonra sonuçlara göre çalışmalar düzenleyebilme	1	2	3	4	5
23	Okuma yazma öğretimi sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etme	1	2	3	4	5
24	Öğrencilerin yazma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme	1	2	3	4	5
25	Okuma yazma becerilerini değerlendirmek için çocukların gelişim özelliklerine uygun ölçme araçları oluşturabilme	1	2	3	4	5

EK IV- Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği

1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle katılıyorum						
1	Genellikle öğretmen biraz fazla çaba sarf ettiğinde, öğrenci matematik dersinde normalden daha başarılı olur.	1	2	3	4	5
2	Matematik öğretmek için daha iyi yollar bulmaya devam edeceğim	1	2	3	4	5
3	Ne kadar çok uğraşsam da matematik dersini çoğu dersi öğrettiğim kadar iyi öğretemeyeceğim	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin matematik notlarının yükselmesi öğretmenlerinin daha etkili öğretim yaklaşımları bulmalarına bağlı olarak gerçekleşir.	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerin matematik etkinliklerini çok etkili bir biçimde izleyemeyeceğim	1	2	3	4	5
6	Eğer öğrenciler matematik dersinde beklendiği kadar başarılı değil ise, bu durum büyük ihtimalle etkili olmayan matematik öğretiminden kaynaklanmaktadır	1	2	3	4	5
7	Matematik öğretimim genellikle etkili olmayacaktır.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrencinin matematik dersine ilişkin alt yapısının yetersiz oluşu iyi bir öğretim ile aşılabilir	1	2	3	4	5
9	Düşük başarı düzeyine sahip bir çocuğun matematik dersinde gelişme kaydetmesi öğretmeninin daha fazla dikkatini vermesine bağlı olarak gerçekleşir.	1	2	3	4	5
10	Matematik dersine ilişkin kavramları bir ilköğretim matematik dersini etkili biçimde öğretecek kadar iyi anlarım.	1	2	3	4	5
11	Bir öğretmen öğrencilerinin matematik dersindeki başarısından genel olarak sorumludur	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerin matematik dersindeki başarısı öğretmenlerinin matematik öğretiminde etkili oluşu ile doğrudan ilişkilidir	1	2	3	4	5
13	Aileler çocuklarının okulda matematik derslerine daha çok ilgi gösterdiğini belirtiyorsa bu durum muhtemelen öğrencinin öğretmeninin performansı ile ilgilidir	1	2	3	4	5
14	Kesir çubukları, abaküs gibi matematik araçlarının kullanımı ve matematik dersinin faydalarını öğrencilere açıklama konusunda güçlük çekerim	1	2	3	4	5
15	Eğer öğrenci bir matematik kavramını anlamakta güçlük çekerse, öğrenciye daha iyi anlaması için nasıl yardım edeceğimi çoğu zaman bilemiyorum.	1	2	3	4	5
16	Matematik öğretirken çoğu zaman öğrencilerin soru sormalarına izin veririm.	1	2	3	4	5
17	Öğrencileri matematik dersine sevdirmek için ne yapacağımı bilmiyorum.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

30.07.1993 tarihinde Sakarya'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Sakarya'da tamamladı. Lisans öğrenimini İstanbul Aydın Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (tam burslu) bölümünde 2015 yılında tamamladı. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği programında tezli yüksek lisans öğrenimine 2017 yılında başladı. 2017 yılından itibaren Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.