



T.C
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ GELİŞİM ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Muhammed DURMAZ

Danışman:
Doç. Dr. Emin Tamer YENEN

Nevşehir
Ağustos, 2023



T.C
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ GELİŞİM ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Muhammed DURMAZ

Danışman:
Doç. Dr. Emin Tamer YENEN

Nevşehir
Ağustos, 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Muhammed DURMAZ



TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Muhammed DURMAZ

Danışman

Doç. Dr. Emin Tamer YENEN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı

Doç. Dr. Emin Tamer YENEN

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Emin Tamer YENEN danışmanlığında Muhammed DURMAZ tarafından hazırlanan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

...../...../.....

JÜRİ

İMZA

Danışman :

Üye :

Üye :

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu’nun .../.../... Tarih ve sayılı... Kararı ile onaylanmıştır.

.../.../.....

.....

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitimine başladığım günden beri birlikte geçireceğimiz kıymetli oyun vakitlerini ders çalışmam için bana ödünç veren ve bu hususta bana hep anlayış gösteren gözümün nuru kızıma; araştırmalarıma yürekten verdiği destekten ve her zaman maddi-manevi yanımda hissettiğim, çalışma azmim ve gayretim kaynağı olan kıymetli eşime, can yoldaşıma;

Lisansüstü eğitiminde birikimlerinden yararlandığım, Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma şükranlarımı sunarım. Lisansüstü eğitimde beni destekleyen ve cesaretlendiren, azmimi kuvvetlendiren ve her daim bilgi ve birikimlerinden yararlandığım danışmanım Sayın Doç. Dr. Emin Tamer YENEN'e ve çok kıymetli jüri hocalarım Sayın Doç. Dr. Ayhan BULUT'a ve Sayın Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ'a teşekkür ederim.

Bu çalışmanın tüm öğrenci ve öğretmenlere faydalı olması dileğimle sevgi ve saygılarımı sunarım...

“DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ”

Muhammed DURMAZ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2023

Danışman: Doç. Dr. Emin Tamer YENEN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin (DKAB) mesleki gelişim öz yeterliklerini incelemektir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Nevşehir ve Şanlıurfa illerinde bulunan ve MEB’e bağlı okullarda görev yapan 203 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yenen ve Kılınc (2021) taraflarından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeğin faktör yük değerleri .46 ile .85 arasında değişirken, madde test korelasyon değerleri .44 ile .77 arasında değişmektedir. Faktörler; “öğretimsel gelişim”, “kurumsal gelişim”, “kişisel gelişim” ve “alansal gelişim” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde “ Hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve tamamen katılıyorum” formatında hazırlanmıştır. Araştırmanın Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi yapılarak KMO değeri 0,833 ve Cronbach Alpha değeri $\alpha = ,803$ olduğu tespit edilmiştir. Bartlett sonucu ise $\chi^2 = 1809,192$ olduğu görülmüştür. Elde edilen nicel veriler IBM SPSS Statics 26 paket programından yararlanılarak ve frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Ayrıca ölçekten elde edilen verilerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki deneyim, görev yaptığı okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmanın sonucunda DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterlilik algılarının orta düzeyde yer aldığı görülmüştür. DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine bakıldığında erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul türüne göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine bakıldığında devlet okulu ve özel okullar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine bakıldığında 21-30 yaş grubundaki DKAB öğretmenleri ile 41-50 yaş grubu öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık olduğu bununda 21-30 yaş grubu öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine bakıldığında doktora mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu yine Yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında da anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkların doktora mezunu öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine bakıldığında 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip DKAB öğretmenleri ile 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler, 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ve 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Din kültürü ve ahlak bilgisi, mesleki gelişim, öz yeterlik, öğretmen.



“EXAMINATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT SELF-EFFICIENCIES OF RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS TEACHERS”

Muhammed DURMAZ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences, Master’s Thesis, May 2023

Supervisor: Doç. Dr. Emin Tamer YENEN

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the professional development self-efficacy of Religious Culture and Ethics Teachers (DKAB). The population of the research consists of 203 DKAB teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in the provinces of Nevşehir and Şanlıurfa in the 2022-2023 academic year. In the research, descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. "Teachers' Professional Development Self-Efficacy Scale" developed by Yenen and Kılınc (2021) was used as a data collection tool. While the factor load values of the developed scale ranged from .46 to .85, the item-test correlation values ranged from .44 to .77. factors; It has been named as “instructional development”, “institutional development”, “personal development” and “areal development”. The scale was prepared in the form of "I strongly disagree, I do not agree, I partially agree, I agree and I completely agree" in a 5-point Likert type. The Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett tests of the research were performed and the KMO value was 0.833 and the Cronbach Alpha value was $\alpha = .803$. The Bartlett result was found to be $\chi^2 = 1809,192$. The quantitative data obtained were analyzed by using the IBM SPSS Statics 26 package program and calculating the frequency (f) and percent (%) values. In addition, it was investigated whether the data obtained from the scale differed significantly according to age, gender, educational status, professional experience, and the type of school he worked in.

As a result of the research, it was seen that the professional development self-efficacy perceptions of DKAB teachers were at a moderate level. Considering the self-efficacy of DKAB teachers for their professional development according to the gender variable, it is seen that there is no significant difference between male and female teachers. When we look at the self-efficacy of DKAB teachers regarding their professional development according to the type of school they work in, it is seen that there is a significant difference between public and private schools and this difference is in favor of teachers working in private schools. DKAB teachers for their professional development according to their age, it is seen that there is a significant difference between DKAB teachers in the 21-30 age group and the teachers in the 41-50 age group, which is in favor of the 21-30 age group teachers. When the self-efficacy of DKAB teachers regarding their professional development is examined according to their educational status, it is seen that there is a significant difference between doctoral graduate teachers and undergraduate and graduate teachers. DKAB teachers for their professional development according to their professional experience, there is a significant difference between DKAB teachers with 21 years and more professional experience, teachers with 11-15 years of professional experience, teachers with 5-10 years of professional experience and teachers with 1-5 years of professional experience. It is seen that there is a difference and this difference is in favor of teachers with 21 years and more professional experience.

Keywords: Religious culture and ethics, professional development, self-efficacy, teacher.



İÇİNDEKİLER

| | |
|-------------------------------------|----------|
| BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK | ii |
| TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK | iii |
| KABUL VE ONAY SAYFASI | iv |
| TEŞEKKÜR..... | v |
| ÖZET..... | vi |
| ABSTRACT | viii |
| İÇİNDEKİLER | x |
| TABLolar LİSTESİ..... | xiii |
| GİRİŞ | 1 |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|-------------------------------|---|
| 1.1. Problem Durumu | 5 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 6 |
| 1.2.1. Alt Amaçlar | 6 |
| 1.3. Önemi | 6 |
| 1.4. Sayıtlar | 7 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 7 |
| 1.6. Tanımlar | 8 |
| 1.7. Kısaltmalar | 8 |

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

| | |
|--|----|
| 2.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı | 9 |
| 2.2. Mesleki Gelişim | 12 |
| 2.3. Mesleki Gelişimin Amacı | 13 |
| 2.4. Dünya’da Mesleki Gelişim | 15 |
| 2.4.1. Finlandiya | 15 |
| 2.4.2. Kanada | 16 |
| 2.4.3. Yeni Zelanda | 17 |
| 2.4.4. Japonya | 17 |
| 2.4.5. Güney Kore | 18 |

| | |
|--|----|
| 2.5. Türkiye’de Mesleki Gelişim | 19 |
| 2.6. Mesleki Gelişim ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi | 21 |
| 2.7. Öz Yeterlilik..... | 22 |
| 2.8. Öğretmen Öz Yeterliliği..... | 23 |
| 2.9. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ile Öz-yeterlilik | 24 |
| 2.10. İlgili Çalışmalar..... | 25 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

| | |
|---|----|
| 3.1. Araştırma Modeli | 35 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 36 |
| 3.3. Katılımcıların Demografik Özellikleri..... | 36 |
| 3.3.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı | 36 |
| 3.3.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı | 37 |
| 3.3.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı | 37 |
| 3.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Dağılımı | 37 |
| 3.3.5. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı..... | 38 |
| 3.4. Veri Toplama Aracı..... | 38 |
| 3.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlilikleri Ölçeği | 38 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 39 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

| | |
|---|----|
| 4.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterliliklerine İlişkin Genel Ortalama Tablosu | 40 |
| 4.2. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları | 41 |
| 4.3. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türlerine Göre Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları | 41 |
| 4.4. DKAB Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları..... | 42 |
| 4.5. DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları | 42 |
| 4.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları | 43 |

| | |
|---|----|
| 4.7. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet, Görev Yaptığı Okul, Yaş, Öğrenim Durumu ve Mesleki Deneyime Göre Öğretimsel Gelişim Faktörüne Yönelik Mesleki Gelişim Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları | 43 |
| 4.8. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet, Görev Yaptığı Okul, Yaş, Öğrenim Durumu ve Mesleki Deneyime Göre Kurumsal Gelişim Faktörüne Yönelik Mesleki Gelişim Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları | 45 |
| 4.9. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet, Görev Yaptığı Okul, Yaş, Öğrenim Durumu ve Mesleki Deneyime Göre Kişisel Gelişim Faktörüne Yönelik Mesleki Gelişim Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları..... | 47 |
| 4.10. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet, Görev Yaptığı Okul, Yaş, Öğrenim Durumu ve Mesleki Deneyime Göre Alansal Gelişim Faktörüne Yönelik Mesleki Gelişim Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları..... | 50 |

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

| | |
|-----------------------------|----|
| 5.1. Tartışma ve Sonuç..... | 53 |
| 5.2. Öneriler | 56 |
| KAYNAKÇA..... | 58 |
| EKLER..... | 71 |
| ÖZGEÇMİŞ | 75 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 3.1. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı | 36 |
| Tablo 3.2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı | 37 |
| Tablo 3.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre frekans ve yüzde dağılımı | 37 |
| Tablo 3.4. Öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı | 37 |
| Tablo 3.5. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı | 38 |
| Tablo 4.1. DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin genel ortalama tablosu | 40 |
| Tablo 4.2. DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları | 41 |
| Tablo 4.3. DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul türlerine göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları | 41 |
| Tablo 4.4. DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 42 |
| Tablo 4.5. DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları..... | 42 |
| Tablo 4.6. DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları..... | 43 |
| Tablo 4.7. DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre Öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları | 43 |
| Tablo 4.8. DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları | 44 |
| Tablo 4.9. DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 44 |
| Tablo 4.10. DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 45 |
| Tablo 4.11. DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre öğretimsel gelişime yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 45 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4.12. DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları | 45 |
| Tablo 4.13. DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları | 46 |
| Tablo 4.14. DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 46 |
| Tablo 4.15. DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 47 |
| Tablo 4.16. DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 47 |
| Tablo 4.17. DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları | 48 |
| Tablo 4.18. DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları | 48 |
| Tablo 4.8. DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 48 |
| Tablo 4.20. DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 49 |
| Tablo 4.21. DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 49 |
| Tablo 4.22. DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre alansal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları | 50 |
| Tablo 4.23. DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre alansal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları | 50 |
| Tablo 4.24. DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 51 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4.25. DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre alansal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 51 |
| Tablo 4.26. DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre alansal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları | 52 |



GİRİŞ

Günümüz dünyasında yaşanan siyasi, ekonomik, sosyal ve bilimsel gelişmeler insanların yaşam koşullarını da büyük ölçekte etkilemektedir. Farklılaşan yaşam koşulları insanların sürekli kendilerini geliştirmelerine sebebiyet vermektedir. Bu sebepten ötürü insanların değişen şartlara adapte olması gerektiği gözlemlenmektedir. Dolayısıyla insanların gelişimleri büyük önem arz etmektedir. Çünkü ekonomiden tarıma, teknolojiden sanayiye, edebiyattan kültür ve sanata kadar bir sürü alanda sürekli bir gelişim söz konusudur. Bizlerin de bireyler olarak bu gelişimlere ayak uydurmamız, yaşadığımız çağı en iyi şekilde anlamamız ve en verimli şekilde yaşayabilmemiz için büyük önem arz etmektedir. Birçok alanda yaşanan bu gelişmeler günümüz mesleklerinde de kendisini göstermektedir.

Gelişimin birçok yönü olduğu gibi mesleki bir yönü de vardır. Dünyada ve ülkemizde mesleki gelişim ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Genel anlamda bu tanımlara bakılacak olursa; Mesleki gelişim genel anlamda bir çalışma yerinde veya bu alanın dışarısında farklı eğitsel düzenlemelerle ya da şahsi olarak çalışanların kendilerini mesleki manada geliştirmeleridir (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001). Yine bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için lazım olan şartlar diye açıklanabilen mesleki gelişim kavramı son zamanlarda eğitimin geliştirilmesi faaliyetlerinde çok önemli bir faktör olmuştur (Seferoğlu, 2001). Eğitimin geliştirilmesi için de yapılabilecek en iyi faaliyet ise öğretmenlerin gelişimi olacaktır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, sınıf içindeki eğitimin etkililiğini çoğaltmaya yönelik, takımla veya şahsi olarak yapılan düzenli ve ölçülü uygulamaları ve bu doğrultuda gerçekleşen tüm öğrenme yaşantılarını kapsayan bir kavramdır (Day ve Sachs, 2004). Yine öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri, iş arkadaşlarıyla ve öğrencilerle uygulama ve programlama

yaptıkları, mesleki marifetlerini şekillendirdikleri, modern ve lazım olan bilgileri kazandıkları bir gösterimdir (Akçay-Kızılkaya ve Özdemir, 2012).

Bireylerin yenilikçi, güncel ve donanımlı olarak yetişmelerinde anne babalar kadar eğitim öğretim kurumlarına da büyük vazifeler düşmektedir. Bu kurumlarda gösterilen gelişim eğitiminde, öğretmenlerimizin katkısı fazlası ile mühimdir.

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; (MEB, 1973) temel amaçlarındandır. Bu sebeplerden ötürü bireyi hayata en güzel ve verimli şekilde hazırlayabilmek için öğretmenlerimizin de kendilerini en güzel bir şekilde geliştirmiş olması gerekmektedir. Çünkü mesleki açıdan kendilerini iyi şekilde yetiştirmiş öğretmenler öğrencileri için pozitif öğrenme ortamları sağlayabilirler. Gündelik yaşamda öğretmenler her zaman farklı öğrenci profilleri ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu farklılıklar yaş farklılıkları, sosyal ortam farklılıkları, sosyo-ekonomik durum farklılıkları, farklı düzeyler vb. şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu farklılıklarla en güzel şekilde eğitim yapılabilmesi için öğretmenlerin farklı yöntem ve teknik, farklı yaklaşım durumlarını kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Bundan dolayı nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için öğretmenlere sürekli mesleki gelişimin olması büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlik görevinin ülkelerin kalkınmasındaki önemi günümüzde bütün topluluklar tarafından anlaşılmakta ve bununla alakalı olarak farklı düzenlemeler yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi alanında yapılan incelemeler, bu mesleğin gereğince sürdürülebilmesi ve okullardaki eğitimin niteliğinin yükseltilmesi için mesleki gelişimin bir zorunluluk olduğunu göstermektedir (The Holmes Group, 1986).

Öğretmenlerin güncelde almış olduğu sürekli eğitimler onların bilgi ve becerilerini artırıp neticesinde ise daha iyi birer öğretmen yapabilir. Tüm bunlar beraberinde öğretmenlerin öz yeterliklerine de etki edecektir. Bu durumda öz yeterlik algısının da çok önemli olduğu ve buna da kıymet vermemiz gerektiği ortaya çıkacaktır. Mesleki gelişim verilirken öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının araştırılması mesleki gelişimde niteliğin artmasına vesile olacaktır. Bir bireyin yapılması gereken bir davranışı ortaya koymak için bireyin kendisi aracılığıyla algılanan yeteneği öz-

yeterlilik olarak açıklanmaktadır (Bandura, 1986). Yani öz-yeterlilik kişinin bir işi yapabileceğine olan inanışıdır. Öz-yeterlik kavramı ile alakalı çok kıymetli kavramlardan biri de öğretmenin öz-yeterlik algısıdır (Bandura, 1997).

Öğretmenlerin öz-yeterlilikleri başarılı bir eğitim ve öğrenci başarısı için büyük ehemmiyet arz etmektedir. Öz-yeterlilik algısı yüksek olan kişiler karşı karşıya kaldıkları birçok problem durumunda hemen pes etmeyip kararlılıkla ve dimdik durarak bu problemi başarılı bir şekilde en güzel çözüme ulaştırabileceklerdir. Yine öz-yeterlilik bireyin tutum oluşturması ve biçimlendirmesi açısından da kıymetlidir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmen, sınıf idaresi hususunda, öğretim yöntemlerini etkileyici kullanması hususunda öğrenci seviyesini en yukarı düzeye çekmesi konusunda özelliklerinin farkında olması manasına gelmektedir.

Öğretmenlerin, öğretim görevlerini yerine getirmek için gerekli davranışları sergileyeceklerine ilişkin inançları, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi vardır. Öğrenciler bu motivasyonla akademik ve mesleki eğitimi alanlarında büyük başarılar elde ederler (Bandura, 1986). Öğretmenlerin öğretme öz-yeterliğine ilişkin inançlarının sınıf başarısını etkileyebileceğine işaret etmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin eğitim durumlarına rehberlik etmesi, öğretim ilke ve yöntemlerini uygulaması ve öğrencilerin mesleki ve akademik gelişimini desteklemesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmen öz-yeterliği ve DKAB öğretmeni öz-yeterliği, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri ve DKAB dersinin etkinliği açısından önemli iki kavramdır. Öğretmen öz-yeterliği, genel öğretmenlik becerileri ile ilgili olan inançları ifade ederken, DKAB öğretmeni öz-yeterliği ise öğretmenlerin DKAB dersini etkili bir şekilde işlemesi ve öğrencilerin din, ahlak ve kültürel konuları anlamalarını desteklemesi ile ilgili inançlarını yansıtır. DKAB dersi inançtan bağımsız olmayarak kişilerin ahlaki ve kültürel becerilerini geliştirmek maksadıyla mezhepler üstü dinler açılımlı bir şekilde ortaya çıkmıştır (Bilgin, 1998).

DKAB öğretmenleri, ders içeriğini anlamak, öğrencilere etkili bir şekilde aktarmak, öğrenci katılımını artırmak, ahlaki ve kültürel değerleri etkili bir şekilde işlemek ve

öğrencilerin mesleki ve akademik gelişimine katkıda bulunmak gibi konularda mesleki gelişim öz-yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir. Bu öz-yeterlik, öğretmenlerin kendilerine güvenle dersleri yönetmelerini ve öğrencilerin din, ahlak ve kültürle ilgili konularda daha iyi anlamalarına yardımcı olmalarını sağlar. Aynı zamanda öğretmenler, bu öz-yeterlik inancıyla kendilerini sürekli olarak geliştirme ve derslerini daha etkili hale getirme konusunda motive olurlar. Sonuç olarak, DKAB dersi ile mesleki gelişim öz-yeterliliği arasındaki bağlantı, öğretmenlerin ders içeriğini etkili bir şekilde aktarma ve öğrencilerin ahlaki ve kültürel gelişimine katkı sağlama konusunda ne kadar kendine güvendikleriyle ilgilidir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterliliğinin güçlendirilmesi, DKAB dersinin kalitesini ve etkinliğini artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik öz-yeterliklerinin ortaya çıkarılması ve incelenmesi açısından büyük önem arz ettiği düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Problem Durumu

Ekonomik ve toplumsal gelişmeyi hedefleyen topluluklarda, toplumsal sistemlerdeki değişim ve yenilenme için kalifiyeli insan gücünün varlığı önemlidir. Kalifiyeli insan gücünün yetiştirilmesi ise eğitimin görevleri arasındadır. Eğitim sistemi, toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikli bireylerin yetişmesini sağlayarak bu hedefe katkıda bulunmaktadır (Adıgüzel ve Sağlam, 2009). Eğitimin kalifiyeli olabilmesi için, öğretmenlerin mesleki anlamda daima gelişim göstermeleri büyük önem taşır. Öğretmenlerin, modern eğitim sistemini öğrenmeleri, güncel yöntemler ve teknolojileri öğretim süreçlerinde uygulayabilmeleri ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılayabilecek becerilere sahip olmaları için sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu şekilde, öğretmenler hizmet içi eğitimler ve diğer kaynaklar aracılığıyla mesleki yetkinliklerini artırabilirler (Özer, 2005). Öğretmenler kendi gelişimlerinden sorumlu olarak bu değişimlere ayak uydurmalıdır. Öğretmenlerin sürekli olarak kendi gelişimlerine odaklanmaları, nitelikli bir eğitim sunulabilmesi için kritik öneme sahiptir. Nitelikli öğretmenler olmadan iyi ve kaliteli bir eğitim sağlamak mümkün değildir. Bu nedenle, güncel eğitim anlayışlarına hâkim olan, yeni yöntemler ve pratiklerle donanmış, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilme becerisine sahip nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Özer, 2008). Yenen ve Kılınç (2021) tarafından vurgulandığı gibi, öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri, konu alanında ne kadar yetkin olduklarını belirlemeleri ve hangi alanlarda gelişmeye ihtiyaç duyduklarının farkında olmaları, öğretimin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır. Değişen ve gelişen koşullar göz önüne alındığında, öğretmenlerin hızla bu duruma uyum sağlamaları ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişim öz-yeterlik düzeyleri incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik öz-yeterliliklerinin araştırılması ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin Öz-yeterlilikleri genel anlamda ne durumdadır?
2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin Öz-yeterlilikleri cinsiyete, görev yaptığı okul türüne, yaşa, öğrenim durumuna ve mesleki deneyime göre farklılık göstermekte midir?
3. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin Öz-yeterlilikleri öğretimsel gelişim, kurumsal gelişim, kişisel gelişim ve alansal gelişime göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Önemi

Günümüz dünyasında gerçekleşen değişimler öğretmenlerin de beraberinde kendilerini geliştirmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Gerek sistemlerin öğrenen merkezli olmaya başlaması gerek kişisel farklılıklar ve çok kültürlülük gerekse disiplinler arası eğitimin olmaya başlaması öğretmenlerin de değişimin bir parçası olması gerektiğini bizlere göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde anlamlı öğrenme sağlama ve eğitim-öğretim için rehberlik etme sorumluluğu olduğu da bilinmektedir. Öğretmenin genel kültür, güçlü bir alan bilgisi ile eğitime öğretme yeterlilikleri olarak da söylenebilen iyi bir pedagojik formasyona sahip olması ve kendisini sürekli geliştirmeye çalışması gerekmektedir (Küçükahmet, 1996). Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisinin büyük olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği nitelikleri kazanabilmeleri için iyi eğitilmiş olmaları, görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirebileceklerinden emin olmaları gerekmektedir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Bu noktada öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimine katkı sağlamaları önemlidir. Öğretmenlerin üzerinde uğraşlar verdiği malzemenin insan olması, yapılan işi çok daha kıymetli kılmaktadır. Malzemenin insan olması öğretmenlik mesleğinin önemini bir kez daha ortaya koyacaktır. Hususi ile DKAB öğretmenlerinin göstermiş olduğu tutum ve davranışlar öğrenciler üzerinde etkili olmakta, onların hayatında izler bırakmakta ve

hatta öğrenci bu davranışları hayatının süresi boyunca üzerinde taşımaktadır. Bundan dolayı DKAB öğretmenlerinin üzerlerine almış oldukları sorumluluk bir hayli fazla olmaktadır. Birçok öğrenci ilk defa DKAB dersinde birçok dini mahiyetli kavramlarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin dini, kültürel ve ahlaki durumlara karşı göstermiş oldukları davranışlar direkt olarak öğretmenin göstereceği kaliteli davranışlar ile alakalı olabilmektedir. Bu da öğretmenin göreve başlamadan önce almış olduğu kaliteli eğitim programından başarıyla geçmesinde ve bu görevin getirmiş olduğu liyakate sahip olması ile alakalı bir durumdur. DKAB gibi sürekli hayatın içerisinde olan bir dersinde bu bağlamda öğretmenlerinin güncel durumlara cevap vermesi ve güncel sorunlar karşısında bilimsel cevaplar üretmesi beklenmektedir. Bu sebeplerden dolayı DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterliklerinin incelenmesi günümüz dünyasında olmazsa olmaz bir durum haline gelmiştir. Sonuç olarak mesleki gelişim DKAB dersi için önemli bir anlam taşımaktadır. Aynı zamanda DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin öz yeterlilik algılarının da önemi büyüktür. Ayrıca bu çalışma DKAB dersi öğretmenlerine kendilerini daha iyi tanıyabilmesi, gelen verilerle DKAB derslerini daha faydalı şekilde gelmesine olanak sunması ve bu alanda araştırma yapmak isteyenlere veri sağlaması düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin veri toplama araçlarını samimiyetle, nesnel, doğru olarak ve gerçek görüşlerini aktaracak şekilde cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu çalışma DKAB öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin Öz-yeterlik Ölçeğinin ölçtüğü vasıflarla sınırlıdır.
- Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Nevşehir ve Şanlıurfa illerindeki DKAB öğretmenleri ve ölçme aracının uygulandığı vakit ile sınırlıdır.
- Çalışmanın sonuçları yalnızca çalışmanın örneklemini içerisinde bulunan Nevşehir ve Şanlıurfa illerinde vazifede bulunan DKAB öğretmenleri ile genellenebilir.

1.6. Tanımlar

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin eğitimle ilgili güncel gelişmeleri takip edebilmelerini, bu gelişmeleri uygulamalarını destekleyen ve eğitim pratiğini geliştirmelerine yardımcı olan bir kaynaktır (Darling - Hammond, 1990).

Öz-yeterlik: Belirli bir performansı başarılı bir şekilde sergilemek için bireyin gereken faaliyetleri birleştirme yeteneği ve kişisel inancıdır (Bandura, 1982).

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

N: Veri Sayısı

sd: Serbestlik Derecesi

ss: Standart Sapma

X: Aritmetik Ortalama

f: Frekans

p: Anlamlılık

t: Standart Değer

vb.: ve benzeri

İKİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde DKAB öğretmenliğinin dünyadaki ve ülkemizdeki tarihi, DKAB öğretmenliğinin programının içeriği ve DKAB öğretmenliğinin diğer öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik öz-yeterlilik algılarıyla alakalı ülkemizde ve yurtdışında çalışılmış olan araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı

Son zamanlarda dünyamızda çok fazla alanda yepyeni gelişmeler dönemin getirdiği bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde ise bu gelişme ve değişimlerin tesirini kavramak muhtemeldir. Çağımız dünyasında gerek eğitim öğretim idrakinde gerek öğretim programı geliştirilmesinde gerekse de öğretmenlerin eğitiminde önemli araştırmalar vardır. Özellikle eğitim programları, belirli zaman aralıklarında yaşanan gelişmeleri gözden geçirerek güncellenmektedir. Cumhuriyetimizin kurulması ile eğitim programlarında ciddi anlamda geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Birçok alanda çok başarılı olan bu çalışmalar ne yazık ki din eğitimi alanında bir yapboz haline dönüşmüş sağlıklı bir şekilde kendisine yer bulamamıştır.

Osmanlı Devletinde Mekteb-i İbtidailer (ilkokullar) 6 senelikti. Tevhid-i Tedrisat düzenlemesinin ardından yapılan değişiklikle 5 seneye indirilmiştir. Buna ek olarak ortaokul ve ortaöğretim düzeyindeki Rüştüye, idadi ve sultani gibi kurumlarda da ad değişimleri yapılmış bu okullara ortaokul ve ortaöğretim isimleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu değişiklikler olmadan evvelki senelerde ilkokulların programlarında Kuran-ı Kerim, malumat-ı diniyye, ahlak; (Düstur, s. 123) ortaokul ile ortaöğretim okullarının ders programında Kuran-ı Kerim, siyer, malumat-ı diniyye, akaid ve fıkıh, Arapça dersleri varken (Yücel, 1994) Cumhuriyet dönemine geldiğimizde bu derslerin tamamı okulların programlarından kaldırılmıştır.

Din dersi en sona bırakılmış, 1924'te lise müfredatından, 1927'de ortaokul müfredatından, 1929'dan 1931'e kadar ilkokul ve normal okul müfredatından çıkarılmıştır (İnalçık, 1986). Sadece kırsal ilkokullarının 3. Sınıfında yarım saat olarak okutulan din dersi 1939 senesine kadar devam etmiş. Bu tarihten itibaren din dersi de kırsaldaki ilköğretim okullarının müfredatından kaldırılmıştır (Aslandoğan, 2001). Yıllar sonra, 19 Şubat 1948'de "isteğe bağlı öğretim "in ilkokulun 4. ve 5. sınıflarında yeniden getirilmesi kabul edilmiş (Bilgin, 1980) ancak dersin okutulmasına 15 Şubat 1949 senesinde başlanmıştır (MEB, 1949). 1953'te, muallim okullarının 9. ve 10. sınıflarında (lise birinci ve ikinci sınıflarda) haftada 1 saat zorunlu öğretilmek üzere din dersi konulmuştur (Okutan, 1953). 1956 senesinde ortaokulların birinci ve ikinci sınıflarına, 1967'de lise birinci ve ikinci sınıflarda "istek üzerine" din dersleri öğretimi başlatıldı (MEB, 1961) 1974-1975 öğretim yılından başlayarak, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflar ile ortaokulun her sınıfı (1., 2. ve 3. sınıflar) ile lise birinci ve ikinci sınıflar için haftada 1 saat ve "zorunlu eğitim" (toplam 7 yıl) olarak Ahlak derslerinin okutulacağı okullara bildirilmiştir. Bu nedenle seçmeli din bilgisi derslerinin yanı sıra zorunlu ahlak dersleri de gündeme gelmiştir. 12 Eylül 1980 askeri harekâtından (ihtilalinden) sonra tekrardan düzenlenen ve 1982 senesinde yürürlüğe giren Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 24. maddesine göre okullarda verilen seçmeli din dersleri ile zorunlu ahlak dersleri birleştirilmiştir. 1982-1983 öğretim yılından itibaren "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adı altında ilkokul dördüncü sınıftan lise son sınıfa kadar zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Programlar, program anlayışı açısından önceki programlardan büyük ölçüde farklılık göstermemektedir. 1982 ve 1992 ilkokul programlarında, özel amaçları belirten cümlelerin ilk altısında "sevmek, bilmek, kazanmak, kavramak, benimsemek" gibi genel ifadeler kullanılmış, ancak amaçlar yine de öğrenci davranışları açısından ifade edilmiştir. Son amaç olan 7. amaç cümlesinde ise "pekiştirmek" (MEB, 1992) ifadesiyle öğretmen davranışı vurgulanmıştır. Özetle, ilkokul programlarının temel hedefleri arasında önemli bir farklılık olmamakla birlikte, belirli amaçlar öğrenci davranışlarına odaklanırken, diğerleri öğretmen davranışlarına vurgu yapmaktadır. 1982 ve 1992 İlkokul Programlarında DKAB öğretiminin amacı, 4. ve 5. sınıflar için ayrı ayrı yerine birlikte verilmiştir. Amaçlar arasında öncelikle Allah ve Peygamber kavramlarının tanıtılması ve sevdirmesi yer almaktadır. Ardından İslam Dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarının öğrenci tarafından bilinmesi ve kendi iç dünyasında, ailesi ve toplumunda

inanç ve ibadet yönünden dengeli ve uyumlu bir kişilik kazanmasının sağlanması amaçlanmaktadır. Daha sonra temel ahlaki prensipleri bilen ve hayatında uygulayan bireyin hedeflendiği ifade edilmektedir. Ayrıca, vatan, millet ve Atatürk sevgisinin pekiştirilmesi de amaçlar arasında yer almaktadır (MEB, 1992).

2000 yılında uygulanan DKAB Programı, diğer dinlerin de esas amaçlarının iyi insan yetiştirmek olduğunu vurgulayarak, bazı dinlerin tarihi gelişimleri, temel özellikleri ve öğretilerine detaylı olarak yer vermiştir. Bu yeni yaklaşım, din eğitimi tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmiş ve özellikle çok kültürlülük açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir. Bu programın getirdiği yenilikler, farklı dinleri anlama, saygı gösterme ve hoşgörü ile yaklaşma üzerine odaklanarak, öğrencilerin daha anlayışlı ve hoşgörülü bireyler olarak yetişmesine katkı sağlamıştır. 2000 yılı DKAB Programı, öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri anlamalarına ve içselleştirmelerine yönelik daha kapsamlı bir eğitim sunarak, onların manevi gelişimine katkı sağlayan önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir. Bu sayede toplumda hoşgörü, saygı ve anlayışın artmasına katkıda bulunmuştur (Altaş, 2002). İçerik açısından 2006 İlköğretim DKAB Programı incelendiğinde, bu programla birlikte içeriğin belirlenmesinde temel prensibin ne olduğu açıkça ortaya konulmuştur. Program, dini temel bilgi kaynaklarını dikkate alarak İslam'ın kök değerleri çerçevesinde "mezhepler üstü" bir anlayışı benimsemiştir. Bu anlayış, herhangi bir mezhebi esas almayan ve mezhebi tartışmalara girmeyen bir yaklaşımı içermektedir (MEB, 2006).

Türkiye'deki mevcut program, "İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu" adıyla, Talim Terbiye Kurulunun 30.12.2010 tarih ve 328 sayılı kararı ile kabul edilmiştir. Bu program, 2011-2012 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Programın yapısı aşağıdaki unsurlardan oluşmaktadır: amaçlar, kazanımlar, etkinlikler, temel beceriler, kavramlar, değerler, öğrenme alanları ve bu alanların hangi ünitelerden oluşturulduğu. Program aynı zamanda dersle ilgili ara disiplinlere de odaklanmaktadır (MEB, 2010).

Türkiye'de halen uygulanmakta olan bu program, Talim Terbiye Kurulunun 19.01.2018 tarih ve 2 sayılı kararı ile güncellenmiştir. Güncellenen program yapısı, 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Yeni yapıda

öncelikli vurgu, üniteler, konular, kazanımlar, açıklamalar ve anahtar kavramlar üzerindedir (MEB, 2018). Bu güncellemeyle birlikte, dersin içeriği ve öğrencilerin kazanması beklenen beceriler ve bilgi alanları üzerinde daha fazla odaklanılmıştır. Eski programda, 4. sınıftan 8. sınıfın sonuna kadar öğrenciye verilecek bilgiler altı öğrenme alanından oluşmaktaydı. Bu alanlar şunlardı: inanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlak ve Din ve Kültürü (MEB, 2010). Ancak, yeni programda bu yapı değiştirilmiş ve öğrenme alanları kaldırılmıştır. Yerine, her sınıf düzeyinde beş ünite belirlenmiştir. Ayrıca, ünite kazanımlarında önemli düzenlemeler yapılmıştır. Yeni programda, önceki programa göre daha fazla eklemeler, çıkarmalar, sadeleştirmeler ve konum değişiklikleri yapılmıştır (MEB, 2018). Bu değişikliklerle birlikte, dersin içeriği ve öğrencilere sunulan bilgiler daha etkili bir şekilde yapılandırılmış ve güncellenmiştir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi anlamaları ve kavramaları için içerikteki düzenlemeler yapılmıştır.

2.2. Mesleki Gelişim

Öğretmenlerimizin mesleki gelişimlerinden bahsederken geçmişten günümüze değin birçok kavramın kullanıldığını görmekteyiz. Bunlar: *öğretmen yetiştirme, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim, hizmet içi öğrenme, mesleki gelişim, mesleki öğrenme, öğretmen gelişimi*. Bunlardan *öğretmen yetiştirme* ve *hizmet öncesi eğitim*, öğretmenlerin göreve daha başlamamışken aldıkları göreve hazırlayan eğitimler olarak adlandırılır. Diğer kavramlar ise öğretmenlerin görevlerini yaparken kazandıkları öğrenme faaliyetleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu kavram hususi ile öğretmenler özelinde çok farklı ve çok değişik yönleri ile karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

- Öğretmenlerin eğitimle ilgili güncel gelişmeleri takip edebilmelerini, bu gelişmeleri uygulamalarını destekleyen ve eğitim pratiğini geliştirmelerine yardımcı olan bir kaynaktır. (Darling – Hammond, 1990).
- Öğretmenlerin kariyerinin başlangıcından sonuna kadar devam eden, ömür boyu öğrenme yolculuğudur. (Villegas – Reimers ve Reimers, 2000).
- Öğretmenlerin bilgi, yetenek ve becerilerini geliştirmek için düzenlenen resmi veya yaygın eğitim etkinlikleridir. (SVDET, 2002).

- Öğretmenlerin bilgi, yetenek ve becerilerini artırarak görüşleri ve sınıf tutumlarındaki çeşitliliği teşvik etmeyi amaçlayan etkinliklerin uygulanmasıdır. (Fenstermacher ve Berliner, 1983, akt. Laferriere ve ötekiler, 1999).
- Öğretmenlerin göreve başladıkları anından emekli olana kadar görevlerini en etkili şekilde yerine getirebilmek için her zaman sahip olmaları gereken yeterliliklerin sürekli geliştirilmesi sürecidir. (Özer, 2005).

Bu tanımlardan ve açıklamalardan da görülebileceği gibi, mesleki gelişim sürecinde öğretmenler, vazifelerinin ilk senesinden başlayarak kariyerleri boyunca çeşitli mesleki öğrenmelerle meşgul olurlar. Öğretmenler bile “yaşam boyu öğrenen” niteliklerini edinmişlerdir. Tüm öğretmenler sınıfta etkili öğretim sağlamayı öğrenir ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlar. Öğretmenler kariyerleri süresince; önce aday ardından yeni öğretmen ve tecrübeli öğretmen olarak adlandırılacak farklı dönemlerden geçerler ve her dönemde öğretmenin ilgisi, merakı ve odaklanması farklı alan veya noktalara odaklanır (Saban, 2000). Yani öğretmenlerin geçirdikleri her dönemde farklı ilgi ve ihtiyaçları vardır. Mesleki gelişim, öğretmenlerin bu ilgi ve ihtiyaçlarını mesleki gelişim bağlamında öğrenme yoluyla karşılamayı amaçlar.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri, yalnızca “eğitim yöntemlerini ve öğretim yöntemlerini etkileyen genel eğitim bilgi ve becerileri” (Özer, 2005) ile ilgili olmayıp, daha çok kendi bölümlerinin bilgilerini artırma ve yine kendi bölümlerinin öğretimini geliştirme ile ilgilidir (Riley, 1994; Day ve Pennington, 1993). Diğer taraftan öğretmenlerin etkili sınıf öğretiminin devamlılığı da önemlidir. Sebebi ne olursa olsun, ara sıra öğrencilerin öğrenmesine izin vermeyen bir öğretim sergileyen öğretmenlere tolerans gösterilmemelidir. Mesleki gelişim odaklı öğrenme, öğretmenlerin öğretim etkinliğini nasıl sürdürdüğü konusunda önemli bir rol oynar.

2.3. Mesleki Gelişimin Amacı

Farklılaşan dünya koşullarında toplumdaki bireylerin, özellikle de gençlerin ve çocukların beklentileri gün geçtikçe artmaktadır. Bu sebeple her seviyedeki eğitim öğretim faaliyetleri yapılan kurumlarda ziyadesi ile umulan şey, öğrencilerin öğrenimindeki ilerlemesidir. Aslında bu durumun öğretmen mesleki gelişiminin çıkış noktasını oluşturduğu da söylenebilir: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini en üst

noktalara taşıyarak öğrencilerinde buna mukabil öğrenimlerini ilerletmek; hayatlarında ki ihtiyaçlarını en yukarı noktada karşılamalarına imkân sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları öğrenmelerini artırmak, bu bahsi geçen şeyleri kalıcı ve her daim kullanıma açık hale getirmek.

Bahsi geçen husus şu şekilde açıklanabilir: Günümüzdeki öğrencilerden velilerin beklentileri her geçen gün daha da artmaktadır. Bu durum beklentinin öğretmen bazlı da artmasına veya yükselmesine sebebiyet vermektedir. Öğretmenler, bu beklentileri karşılayabilmek maksadıyla kendi bölüm bilgilerini artırma ve güncel öğretim yöntemleri öğrenme, eğitim planlamasını yenilemek maksadıyla iş arkadaşlarıyla çalışmaya daha fazla vakit ayırma ve öğrencilere yönelik güncel çalışma yaklaşımları şekillendirerek bunları aksettirmek amacıyla farklı olanaklar sağlama durumu içerisindeyler (Corcoran, 1995). Esasen mesleki gelişim, öğretmenlerin saydığımız ihtiyaçları karşılama durumlarıdır. Farklı bir tabirle öğrencilerin öğrenmelerini ve kendilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarının öğretmen tarafından karşılanması mesleki gelişimin temel amacını oluşturmaktadır.

Bahsi geçen temel amaç neticesinde öğretmenler için mesleki gelişimin en önemli amaçlarını şöyle yazabiliriz.

- *Öğretmenlerimizin eğitim düşüncelerini tazelemek ve güçlendirmek*
Eğitim dinamik bir olgudur. Çalışmalarla şekillendirilen düşüncelerin yahut kuramların hayata yansması önemli ölçekte öğretmenlere bağlı bir durumdur. Farklı gelişim etkinlikleri ise bu uyuma olanak sağlayabilir.
- *Öğretmenlerin öğretme usulleri ile teknolojilerini kullanım hünelerini ilerletmek*
Küreselleşen dünyamızda öğretim alanında gerek teknoloji de gerekse yöntem ve tekniklerde kayda değer gelişmeler olmuştur. Öğretmenlerin bu gelişimleri öğretim alanlarına eklemeleri gerekmektedir.
- *Öğretmenlerin bölümlerine olan bilgilerini çoğaltmak ve yenilemek*
Güçlü bir alan bilgisine sahip olan öğretmen nitelikli öğretmendir. Öğrencilerine en yeni ve geçerli bilgileri sunmak isteyen öğretmenin bilgili olması ve her daim kendisini güncel tutması gerekmektedir.
- *Mesleki anlamda öğretmenlerin itibarını ve kanaatini artırmak*

Öğretmenlerimiz yaptıkları görevde kendilerini kıymetli hissetme ihtiyacı duyarlar. Çünkü mesleki itibar ve doyum bireyin başarılı olabilmesi için gerekli şeylerdir. Bu da insanın kendine değer verilmesi ile kıymet görmesi ile mümkündür.

- *Öğretmenlerin görevlerinde yücelmelerine destek olmak*

Göreve yeni başlayan aday öğretmenin adaylığının bitmesinde, okul idarecisi ve denetici olmada, farklı birimlerde idareci yahut uzman olarak vazife yapmada, öğretmenlere ciddi destek sağlanır.

- *Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumunun gelişmesine destek vermelerine imkân sağlamak*

Bir kurumda görev yapan bütün öğretmenlerin gelişimi aynı zamanda öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarında gelişmesine vesile olur. Aynı zamanda kurumun diğer okul-çevre-veli ilişkilerinde, okulun daha kaliteli hale gelmesinde ve problemlerin çözülmesinde de öğretmenlerin görüşlerinden istifade edilebilir (Özer, 2008).

Mesleki gelişim sayesinde öğretmenlerin bahsini ettiğimiz amaçlara erişmeleri ve bunların barındırdığı özellikleri elde etmeleri amaçlanır. Bunlara ek olarak mesleki gelişim müstakil anlamda öğretmenlerin yeniliğe açık olma becerilerinin de gelişmesinde mühim bir yer tutar.

2.4. Dünya’da Mesleki Gelişim

2.4.1.Finlandiya

Öğretmenlik vazifesinin çokça meşhur olduğu bir ülke olan Finlandiya ülkesinde eğitimin organize edilmesi ve uygulanması faaliyeti ülkenin yerel yönetimlerinin sorumluluğu altındadır. Eğitim kurumları bir nevi bağımsız bir yönetime sahiptir. Bu durumda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişiminden okul idaresi mesuldür. Hali hazırda Finlandiyalı öğretmenler, kariyerlerine başlamadan önce sıkı bir taramadan ve eğitimden geçmişlerdir. Meslek öncesi eğitimleri ile ilgili herhangi bir sorun söz konusu değildir.

Öğretmenler vazifeye atıldıklarında hiçbir dış teftişe tabi tutulmazlar. Genel çerçevesi Ulusal Eğitim Kurulu tarafından belirlenen ve okullar tarafından ayrıntılanıp desteklenen müfredat belirleme ve geliştirme, öğretmenler tarafından başlatılır. Öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre dersleri ve kaynakları kullanma özgürlüğüne ve sorumluluğuna sahiptir. Bu sayede serbest dolaşım ortamı bulan

öğretmenler kendi mesleki gelişimlerinde aktif rol oynarlar. Finlandiya'da iyi organize edilmiş bir iş başında eğitim konsepti ve pek çok seçeneği olan etkinlikler vardır. Öğretmenler, Ulusal Eğitim Kurulu başta olmak üzere üniversiteler ve STK'lar tarafından düzenlenen birçok hizmet içi eğitime katılma fırsatı buluyor. Bu kurslar ya ücretsizdir ya da öğretmenin okulu tarafından finanse edilir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin ara ara mesleki gelişimlerine fayda sağlayacak bazı eğitimlere kendi ceplerinden ödeyip katılmaları da mesleki gelişimlerine ne denli önem verdiklerini anlamamız açısından manidar olacaktır (Malaty, 2006). Yine Finlandiya'da öğretmenler, hizmet içi eğitim zorunlu olmamasına rağmen buna gönüllü olarak katıldığı (Taylor, 2015) ve bu etkinlikleri kişisel gelişim için bir şans olarak gördüklerini gözlemlemekteyiz (Shalberg, 2007).

2.4.2. Kanada

Kanada'da öğretmenlerin mesleğe başlayabilmelerinin temel şartı mesleki anlamda istenilen seviyede olmaktır. Her bölge kendi normlarını oluşturarak bu mesleğin nasıl bir şekilde sunulacağını belirler. Mesela British Columbia ve Ontario bölgelerindeki College of Teachers bunların bazısıdır. Bunlar öğretmenlerin eğitimi ile gelişim planlamaları noktalarında yetkilendirilmişlerdir. Bunlar yalnızca görev öncesi eğitimin yeterli olmadığını; işin ehli olabilmek için daima kişinin geliştirmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar (Jaafar ve Anderson, 2007).

British Columbia bölgesinde; öğretmenlerin iş arkadaşlarına destek olması, onları cesaretlendirmeleri, eyalet de ki diğer eğitim kurumlarına ve farklı kurumlara fayda verebileceği durumlarda fayda sağlaması, eğitimcilerin yapması gerekli şeyler olarak belirtilmiştir (Bakioğlu ve Pekince, 2013).

Ontario bölgesinde 2005 senesinde kullanılmaya başlayan program neticesinde, ilk defa görevine başlayan öğretmenlere bir sene içerisinde görev üstünde eğitim, rehberlik ve yorumlamaya dönük pratik eğitim verilmektedir. Bu doğrultuda eğitimcinin görev içerisinde karşı karşıya kalabileceği birçok olayla alakalı destek ve eğitim verilmektedir. Bu uygulamanın 2007 senesinde yapılan araştırma neticesinde çok faydalı olduğu kanaatine varılmıştır (CMEC, 2008).

2.4.3. Yeni Zelanda

Yeni Zelanda'da mesleki gelişim çok önemli bir konudur. Ülkedeki eğitim sistemi, öğrencilerin ve çalışanların sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini ve kariyer hedeflerine ulaşmalarını desteklemek için tasarlanmıştır. Yeni Zelanda'da, çalışanların kariyer hedeflerine ulaşması ve mesleki gelişimine devam etmeleri için birçok fırsat bulunmaktadır. Bunlar arasında, yükseköğretim programları, kurslar, eğitim seminerleri, işletme ve liderlik programları bulunur. Ayrıca, çalışanlar işletmelerde çalışırken de mesleki gelişim fırsatlarından yararlanabilirler, çünkü birçok işletme çalışanlarının kariyer hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak için eğitim ve seminerlere katılmalarını teşvik eder. Yeni Zelanda da gerçekleşen yenilik hareketleri eğitim faaliyetlerini de beraberinde pozitif gidişatta etkilemiştir. Nitekim Birleşik Krallıkta ki genel öğretim komitelerine benzer bir öğretmen komitesi oluşturulmuştur. Bu komite öğrencilerin mesleki gelişimi için normlar geliştirmek ve bunları kullanmakla mesuldür. Yeni Zelanda da sadece öğretmenlerin değil idarecilerin ve yöneticilerinde kişisel gelişimleri minimum öğretmenler kadar mükemmel bir konudur (Locke ve ark., 2005). Ülkede ki eğitime dair tedbirler umumi anlamda yerleşme üzerine kuruludur. Okullar, yörenin gereksinimleri çerçevesinde kendi plan ve programlarını yapma fırsatına sahiptirler. Başarıya ulaşmış birçok ülkede olan bu sistem (Caldwel, 2005) ülkenin eğitimcilerinin de okula dayalı gelişim içerisinde olduğu neticesini bizlere sunmaktadır.

2.4.4. Japonya

Japonya'da öğretmen eğitimi, üniversiteler ve Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı tarafından onaylanmış diğer yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Üniversiteler, kendi öğretmen eğitim programlarını tasarlamak ve düzenlemekle sorumludur. Ancak, Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı, bu programları sertifikalandırmakta ve derslerin içeriğini ve fakültedeki öğretim konularını izlemektedir (Kinney, 1998). UNESCO'nun 2008 verilerine göre, çoğu ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni, dört yıl süren üniversite öğretmen yetiştirme programlarından mezun olmuştur. Ancak, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri, eğitim fakültelerinde, devlet üniversitelerinde, özel üniversitelerde veya Bakanlık tarafından onaylanmış fakültelerde öğrenci olarak yetiştirilmektedir (Koyama, 2008).

Üniversiteler ve kolejler, eğitim programlarını Eğitim Personeli Sertifika Kanunu ve Üniversite Standartlarını Oluşturma Düzenlemesi'ne uygun bir şekilde tasarlarlar. Alınacak sertifika türüne göre, öğretmen adayının alması gereken minimum kredi sayısı değişebilir (San, 1999). Ortaöğretim öğretmenleri için, dört yıllık lisans eğitimi almak gereklidir.

Japonya'da iki yıllık kolejler de bulunmaktadır, ancak bu kolejlerden mezun olanlar ön lisans derecesi alırlar ve genellikle ilkokullar ve ortaöğretim birinci kademe okullarında öğretmenlik yapabilirler (Epp ve Epp, 2000). Öğretmen eğitimi farklı türlerde olabilir. Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitiminde, özellikle alan bilgisi eğitimine büyük önem verilir.

Temel öğretmen eğitimi, aşağıdaki üç kategoriden oluşur:

- Pedagoji Alanı: Bu alanda, eğitim hedefleri, eğitim sosyolojisi, eğitim programları, öğretim yöntemleri, ahlak eğitimi ve pedagoji gibi dersler bulunur.
- Psikoloji Alanı: Psikoloji alanı, gelişim psikolojisi, rehberlik ve danışmanlık gibi dersleri içerir. Bu dersler öğretmen adaylarına öğrenci davranışları ve psikolojik gelişim konularında bilgi sağlar.
- İlgili Alanlar: Bu kategori, uygulamalı öğretmenlik, beden eğitimi ve Japon anayasası gibi ilgili konuları içerir. Bu dersler, öğretmen adaylarının öğretim pratiği ve öğrencilere özgü konuları anlamalarına yardımcı olur (WikEd, 2009).

Öğretmen adayları, eğitim temelleri, eğitim psikolojisi ve alan bilgisine ek olarak, eğitimle ilgili seçenek derslerini de (örneğin, tarih, sosyoloji, eğitim felsefesi, karşılaştırmalı eğitim, eğitim yönetimi, sosyal eğitim, öğretim metotları, program tasarımı vb.) alırlar (Ninomiya ve Okato, 1990).

2.4.5. Güney Kore

Güney Kore'de öğretmenlik eğitimi, tercih edilen alana göre ya lise ya da üniversitede başlar. Güney Kore'de öğretmenlik eğitimi programları, okul öncesi, ilköğretim ve lise düzeyinde öğretmen olmanın yanı sıra, asistan öğretmen, uzman danışman, çocuk

bakıcısı öğretmen ve kütüphane görevlisi gibi farklı kariyer yollarına da olanak tanır (OECD, 2012).

İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerini yetiştiren kurumlar farklıdır. İlköğretim öğretmenliği için 13 eğitim üniversitesi gibi özel bir kurum da dâhil olmak üzere toplam 13 farklı eğitim kurumu bulunmaktadır. Ortaöğretim öğretmenliği için ise dört farklı kurum türü öğretmen yetiştirmektedir: öğretmen kolejleri, genel üniversitelerdeki öğretmen eğitim sınıfları, eğitim bölümleri ve eğitim enstitüleri (Kim, 2007). Öğretmenler, mezun olduktan sonra yüksek lisans veya doktora programlarını tamamlama zorunluluğuna sahip değillerdir. Öğretmenlik sertifikası almak için bir sınavı geçmek gereklidir, ancak devlet kurumlarında öğretmen olarak görev yapabilmek için öğretmen yerleştirme sınavına katılma gerekliliği vardır (Policy Information Report, 2003; Kwon, 2004; Kim, 2007). Bu sınav sonuçlarına göre öğretmen adayları, kontenjanlar doğrultusunda devlet okullarına yerleştirilirler. Sınavın ilk aşaması, genel eğitim konularını ölçmeye yönelik hazırlanan testlerden oluşurken, ikinci aşama, alan bilgisi ve mesleki bilgiye odaklanan açık uçlu sorular ve mülakatlar içerir (Kwon, 2004). Güney Kore'de öğretmenlik mesleği, aileler tarafından saygı gören bir meslek olarak kabul edilir. Bu mesleğin cazibesi, öğretmen sertifikasının alındıktan sonra ömür boyu geçerliliğe sahip olmasından, öğretmenlerin meslek değiştirmelerinin nadir olmasından ve toplum içinde yüksek bir statüye sahip olmalarından kaynaklanır (Kwon, 2004; Kim, 2007). Ancak, sınavı başarıyla geçmek yeterli olsa da, öğrencilerin mülakata alınarak öğretmenlik tutumlarının değerlendirilmesi, öğretmenlik mesleğini icra etmek için belirli niteliklere sahip olmanın gerekliliğini ve bu niteliklerin meslekte önemli olduğunu gösterir.

2.5. Türkiye’de Mesleki Gelişim

Türkiye’de mesleki gelişim, öğretmenlerin kariyerlerini sürekli olarak geliştirmeleri için önemli bir konudur. Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmasını, uygulamalı ve teorik olarak daha iyi hale getirmesini hedefler. Bunlar, seminerler, konferanslar, e-öğrenme programları, atölye çalışmaları ve benzeri etkinlikler şeklinde düzenlenebilir. Ayrıca, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmalar da öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olmaktadır. Bu çalışmalar arasında, öğretmenlerin kariyer gelişimlerine yönelik eğitim programları, performans değerlendirmeleri, sertifika programları ve benzeri uygulamalar

bulunmaktadır. Öğretmenlerimizin ülkemizde mesleki gelişimi 1960 senesinden itibaren merkezi olarak yürütülmekte ve 1982 yılından beri MEB in Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı, yerelde ise Valilikler aracılığı ile yürütülmektedir. Yürütülen bu gelişim faaliyetlerinin amaçları ise şunlardır (MEB, 2015):

- a) *Adayların işe intibaklarını ve yatkınlıklarını sağlamak,*
- b) *Personelin bilgi ve becerisini geliştirerek verimliliğini artırmak,*
- c) *Personelin, hizmet alanındaki değişme ve gelişmelere intibaklarını sağlamak,*
- c) *Personelin yurt içinde ve yurt dışında lisans öncesi, lisans ve lisansüstü öğrenim yapmalarını sağlamak,*
- d) *Üst görevlere eleman hazırlamak,*
- e) *Hizmet-içi eğitim maksadıyla yayımlar yapmak.*

Bahsi edilen gayeler çoğunlukla teoriden ibaret olup geri bildirim olmayarak izleme ve pratiklik göstermeyen (Bümen vd.; 2012) kurs yahut seminerler olarak yapılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlerimizin mesleki gelişimleri bir süreci kapsamaktadır. Örneğin ilk atamadan sonra öğretmenler *Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik*'te yer alan aday öğretmenlik eğitimlerine başlar. Burada devlet memuriyeti ile ilgili bilgiler ve mevzuat bilgisi öğretilmesi amaçlanır. Sadece bunlarla da sınırlı olmayıp aday öğretmen kendisine tayin edilen rehber öğretmen ile birlikte görevi daha iyi öğrenmesi beklenir. Küreselleşen dünya da ülkeler öğretmen gelişimleri için farklı yaklaşımlar uygulamaktadırlar. Buna mukabil ülkemizde ise okul temelli mesleki gelişim (OTMG), mesleki gelişim toplulukları (MGT) ve öğretmen-yönetici hareketlilik programı öğretmenlerimizin gelişimlerine destek olmak maksadıyla uygulamaya geçmiştir. Bu destekleyici yaklaşımlar Öğretmen Bilişim Ağında (ÖBA) hizmete sunulmuştur. Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı, öğretmenlerin yararına üniversitelerle, STK'lar ile özel eğitim kurumları ve sanayi birlikte çalışmakta ve bu çalışmalar 2006 senesinde beri elektronik ortamda yürütülmektedir. Fakat son zamanlarda bu alanda problemler olduğu da aşikârdır, Üniversiteler 2010 senesinde STK'larında katkısı ile "Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı" gerçekleştirmiş ve bunun neticesini de paylaşmıştır. Rapordaki bu verilere göre MEB 2009 senesinde 418.467 katılımcı ile hizmetiçi eğitimler gerçekleştirmiştir ve bu eğitimler içinse totalde 136.724.000,00 TL ödenek ayırmıştır (MEB, 2010). Sonuç olarak, Türkiye'de mesleki gelişim öğretmenlerin kariyerlerini geliştirmelerine ve daha iyi bir hizmet sunmalarına yardımcı olmak için önemli bir konu olarak ele alınmaktadır.

2.6. Mesleki Gelişim ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi

Mesleki gelişim, çalışanların mesleklerinde kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri anlamına gelir. Bu, hem bireylerin kişisel hedeflerine ulaşmalarına hem de iş verimliliğini arttırmalarına yardımcı olur. Mesleki gelişim, günümüzde iş dünyasının önemli bir parçası haline gelmiştir ve birçok şirket, çalışanlarını bu alanda eğiterek onların gelişimini desteklemektedir (Gürbüz, 2018). Aynı şekilde, DKAB öğretimi de insanların kişisel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu dersler, insanların değerlerini ve inançlarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. DKAB dersleri, özellikle çocukların ve gençlerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak değerlerle donatılmalarını sağlamak için okullarda sık sık öğretilmektedir (Yıldırım, 2017). Mesleki gelişim ve DKAB öğretimi, birçok yönden birbirleriyle bağlantılıdır. Her ikisi de insanların kişisel gelişimlerine katkı sağlamak için tasarlanmıştır. İşyerinde başarılı olmak, bireylerin mesleki gelişimlerine odaklanmalarını gerektirirken, DKAB dersleri insanların karakter ve değerlerini şekillendirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, her iki alan da bireylerin hayatında önemli bir rol oynar ve birbirlerini tamamlarlar (Karakoyun, 2019). Mesleki Gelişim ve DKAB öğretimi konusunda yapılan çalışmalar, iş dünyasının değişen ihtiyaçlarına göre mesleki becerilerin geliştirilmesini hedeflemektedir (Uçar, 2018). Bu amaç doğrultusunda, özellikle meslek liselerinde bu derslerin öğretimi önem kazanmaktadır (Köseoğlu, 2020). Mesleki Gelişim dersi, iş dünyasının ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması ve öğrencilerin iş hayatına hazırlanmasına yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Cömert, 2017). DKAB öğretimi ise öğrencilere insan hakları, sosyal adalet, çevre koruma gibi konularda duyarlılık kazandırmayı amaçlamaktadır (Üstüner, 2015). Bu dersler aynı zamanda öğrencilere etik değerleri benimsetmek, insan ilişkilerinde doğru davranışlar sergilemek, toplumsal sorunlara duyarlı olmak gibi konularda da yardımcı olmaktadır (Erbay, 2017). Mesleki Gelişim ve DKAB derslerinin öğretimi, öğrencilerin kariyer gelişimi ve kişisel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Köseoğlu, 2020). Bu derslerin iş dünyasında çalışan kişiler için de faydalı olduğu düşünülmektedir (Uçar, 2018). Çünkü mesleki gelişim, iş hayatındaki başarıyı artırırken, DKAB ise iş hayatında etik değerleri benimsemeye ve doğru kararlar vermenize yardımcı olur. Bu konuların birlikte ele alınması, çalışanların hem mesleki gelişimlerine odaklanmasını hem de ahlaki değerlere uygun bir şekilde davranmasını teşvik eder. Örneğin, mesleki

gelişimin yanı sıra ahlaki değerlere uygun davranmayı hedefleyen bir eğitim programı, çalışanların kariyer yolunda ilerlemesini ve aynı zamanda toplumda daha adil ve hoşgörölü bir ortam yaratmasını sağlayabilir. Sonuç olarak, Mesleki Gelişim ve DKAB Öğretimi çok önemli konulardır. Bu dersler, öğrencilerin mesleki ve insana dair değerlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bunlar, insanların hayatını doğru ve anlamlı bir şekilde yürütmeyi öğrenmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, insanlar arasındaki farklı kültürler arasındaki iletişimi ve anlayışı artırabilir. Eğitim kurumları, bu derslerin öncelikli olarak verilmesi gerektiğine inanmalı ve öğrencilerin gelecekteki mesleklerine uygun olarak bu konulara yönelik eğitim programları sunmalıdır.

2.7. Öz Yeterlilik

Öz yeterlilik, bir kişinin, belirli bir durumda veya görevde başarılı olabilme konusundaki inancını ifade eden bir kavramdır (Stajkovic ve Luthans, 1998). Bu kavram, bireyin kendine güven duyması, kendisine güvenli hissetmesi, zorluklarla başa çıkabilme becerisi ve kendini motive edebilme kapasitesi gibi özellikleri içermektedir (Zimmerman, 2000). Öz yeterlilik, bireyin hedefleri belirleyebilme, karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilme, performansını artırabilme ve olumlu sonuçlar elde edebilme becerisi için önemlidir (Luszczynska ve Schwarzer, 2015). Öz yeterlilik, iş hayatında da oldukça önemli bir faktördür. İşletmeler, öz yeterlilik düzeyi yüksek çalışanların daha başarılı olduklarını ve daha az kayıp yaşadığını fark etmişlerdir (Judge ve Bono, 2001). Ayrıca, öz yeterliği yüksek çalışanlar, stresli durumlarla daha iyi başa çıkabilmekte ve işyerinde daha iyi bir uyum sağlamaktadırlar (Tims, Bakker, ve Derks, 2013). Bu nedenle, işletmelerde çalışanların öz yeterlilik düzeylerini artırmak için eğitim programları düzenlenmektedir (Arslan ve Karslı, 2016). Öz yeterlilik, bireyin kendisine olan güveni ve kendi işini başarma becerisi olarak tanımlanabilir. Araştırmalar, öz yeterliliğin birçok farklı alanda başarıyı etkilediğini göstermektedir. Örneğin, iş hayatında öz yeterlilik, iş performansı, iş tatmini ve işte kalma niyeti ile ilişkilidir (Stajkovic ve Luthans, 1998). Benzer şekilde, eğitimde öz yeterliliğin akademik başarı, öğrenme motivasyonu ve öz düzenleme gibi konularla ilişkili olduğu görülmektedir (Bandura, 1997; Chemers, Hu ve Garcia, 2001). Öz yeterliliğin geliştirilmesi ise bireylerin yeteneklerini fark etmeleri, bu yetenekleri kullanarak deneyim kazanmaları ve başarılarını kutlamaları ile mümkün olabilir (Bandura, 1997). Öz yeterlilik geliştirme programları da bu noktada önem

kazanmaktadır. Bu programlar, bireylerin öz yeterliliklerini artırmak için özel olarak tasarlanmış eğitim ve danışmanlık hizmetlerini içermektedir (Lent, Brown ve Hackett, 1994). Sonuç olarak, öz yeterlilik bireylerin hayatlarındaki birçok alanda başarıyı etkileyen önemli bir kavramdır. İş hayatı, eğitim, kişisel ilişkiler ve hatta sağlık gibi birçok farklı konuda öz yeterliliğin artırılması, bireylerin daha mutlu, tatminli ve başarılı bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olabilir.

2.8. Öğretmen Öz Yeterliliği

Öğretmen öz yeterliliği, eğitim sistemi içinde önemli bir konudur. Öğretmenler, eğitim sisteminin temel taşlarından biridir ve öğrencilerin başarısını büyük ölçüde etkilerler. Bu nedenle, öğretmenlerin öz yeterlilikleri, öğrencilerin eğitim hayatlarına olan katılımları, başarıları ve yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Klassen ve Chiu, 2010). Öğretmen öz yeterliliği, öğretmenin eğitim sürecinde karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilme kapasitesi ve işini etkili bir şekilde yapma becerisi olarak tanımlanabilir. Öğretmen öz yeterliliği, öğretmenlerin sınıflarında iyi bir eğitim ortamı sağlamalarına, öğrencilerin başarısını artırmalarına ve sınıf içi yönetim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmen öz yeterliliğinin artırılması, öğretmenlerin işlerinde daha fazla tatmin duymalarına, motivasyonlarını artırmalarına ve iş streslerini azaltmalarına yardımcı olabilir (Kyriacou, 2001). Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlilikleri, öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencilerinin duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerine katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir (Ashton ve Webb, 1986). Öğretmen öz yeterliliğinin artırılması için çeşitli programlar ve müdahaleler tasarlanmıştır. Bu programlar ve müdahaleler, öğretmenlerin eğitim hedeflerini belirlemelerine, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlamalarına, etkili sınıf yönetimi becerileri geliştirmelerine ve öğrenci davranışlarına uygun şekilde tepki vermelerine yardımcı olabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Öğretmen öz yeterliliği, öğretmenlerin öğrencileriyle daha etkili bir şekilde çalışmalarına ve eğitim kalitesini artırmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öz yeterliliğini geliştirmek ve artırmak için farklı eğitim programları ve uygulamaları geliştirilmiştir. Öğretmen öz yeterliliği konusunda yapılan araştırmalar, öğretmen öz yeterliliğinin öğretmen performansı, öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve sınıf yönetimi gibi konularla ilişkili olduğunu göstermektedir (Henson, Kogan, ve Vacha-Haase, 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, ve Hoy,

1998). Öğretmen öz yeterliliğinin artırılması, öğretmenlerin eğitimlerine ve profesyonel gelişimlerine yatırım yapılması ile mümkündür. Bu amaçla, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları, eğitim ve danışmanlık hizmetleri, mentorluk programları ve diğer destekleyici uygulamalar sunulmaktadır (Brouwer, Korthagen, ve Wubbels, 2016; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Özetle, öğretmen öz yeterliliği, öğretmenlerin işlerinde başarılı olmaları, öğrencilerinin başarısına katkıda bulunmaları ve işlerinde tatmin duymaları için önemlidir. Öğretmen öz yeterliliğinin artırılması için programlar ve müdahaleler tasarlanması, öğretmenlerin eğitim hayatlarına ve öğrencilerinin hayatlarına pozitif etkileri olan bir adımdır.

2.9. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ile Öz-yeterlilik

Öğretmenler, öğrencilerin hayatları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öz yeterlilikleri, öğrencilerin eğitim hayatlarına olan katılımları, başarıları ve yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. DKAB Öğretmenliği de öğretmenlerin öz yeterliliği açısından önemli bir rol oynar. Bu nedenle, DKAB Öğretmenliği ile öz yeterlilik konusu, araştırmacıların dikkatini çekmektedir. DKAB Öğretmenliği, öğrencilerin manevi değerleri, ahlaki prensipleri ve dinî bilgileri öğrenmelerini sağlamakla görevli bir öğretmenlik dalıdır. DKAB Öğretmenliği ile ilgili çalışmalar, öğretmenlerin öz yeterliliği açısından önemli bulgular ortaya koymaktadır. Örneğin, Özgür (2017) yaptığı bir araştırmada, DKAB Öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının oldukça yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Karadağ ve diğerleri (2019) yaptıkları bir araştırmada, DKAB Öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının, öğrenci başarıları ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Öte yandan, DKAB Öğretmenliği konusunda yapılan diğer araştırmalar, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını artırmak için çeşitli programlar ve müdahaleler geliştirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Örneğin, Yıldız (2018) yaptığı bir çalışmada, DKAB Öğretmenlerine yönelik bir öz yeterlilik programının öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını artırdığını ortaya koymuştur.

DKAB öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin artırılması için birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğu öğretmenlere yönelik öz yeterlilik eğitimleri içermektedir. Öz yeterlilik eğitimleri, öğretmenlere öğretim teknikleri, sınıf yönetimi becerileri, öğrenci davranışlarının yönetimi, öğrenci motivasyonunu artırma, öğrenci başarısını artırma ve öğrenci öz yeterliliğini artırma gibi konularda bilgi ve beceri kazandırmayı

amaçlamaktadır (Bursalıoğlu ve Akman, 2010). Öz yeterlilik eğitimlerinin yanı sıra, öğretmenlerin öz yeterliliklerini artırmalarına yardımcı olmak için mentorluk programları da uygulanmaktadır. Bu programlar, öğretmenlere deneyimli öğretmenlerle birlikte çalışma fırsatı vererek, öğretmenlerin öz yeterliliklerini artırmalarına ve işlerinde daha başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). DKAB öğretmenlerinin öz yeterlilikleri, öğrencilerin eğitim hayatları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öz yeterlilik, öğretmenlerin işlerinde daha başarılı olmalarına, öğrencilerinin akademik başarılarını artırmalarına ve öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, öz yeterlilik eğitimleri ve mentorluk programları gibi çeşitli müdahalelerle öğretmenlerin öz yeterliliklerinin artırılması, eğitim sistemimizin kalitesini artırmak açısından son derece önemlidir.

2.10. İlgili Çalışmalar

Yenen ve Kılınç (2021) tarafında yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterliklerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Yapılan faktör analizi sonucunda dört faktörlü bir ölçek geliştirildi: "öğretimsel gelişim", "kurumsal gelişim", "kişisel gelişim" ve "alansal gelişim". Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin ölçülmesinde kullanılacak bir araç sağlamaktadır. Bu ölçeğin, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine ilişkin algılarını değerlendirmede ve mesleki gelişim programlarının etkililiğinin ölçülmesinde kullanılacağı düşünülmektedir.

Yoğun (2020) tarafında yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim algılarını ve akran koçluğunun bu algılara etkisini belirlemektir. Çalışmada, bir vakıf üniversitesinde görev yapan 16 öğretim görevlisinden veri toplandı ve Creswell'in tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edildi. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim konusundaki algılarının hayat boyu öğrenme, güncelliğini koruma, becerilerin gelişimi ve ekip oluşturma süreci ile ilişkili olduğu belirlendi. Ayrıca, akran koçluğu süreci sonrasında katılımcıların mesleki gelişim konusundaki algılarında artışlar görüldü, özellikle ekip oluşturma süreci ve becerilerin gelişimi algılarındaki artış oranı diğerlerine göre daha yüksekti. Sonuç olarak, katılımcıların büyük bir çoğunluğu akran koçluğunun mesleki gelişim süreçlerinde etkili olduğunu belirttiler.

Yaşar (2019) tarafından yapılan bu araştırma, İngiliz Dili öğretim görevlilerinin kendi geliştirdikleri ve gerçekleştirdikleri mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumlarını ve bu tutumları belirleyen faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim aktivitelerine verdikleri önemi, katılım seviyelerini ve katılımlarını engelleyen faktörleri de incelemektedir. Bu çalışma için karma bir araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel veriler, beş bölümden oluşan bir anket kullanılarak toplanmış ve nitel veriler, yarı-yapılandırılmış mülakatlar yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar kendi kişisel gelişimlerine olumlu tutumlar geliştirdiği tespit edilmiştir.

Alıcı (2018) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimi sonrasında Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi farkındalıklarında, Eleştirel Medya Okuryazarlığı seviyelerinde, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi hedefleyen uygulamalarında ve bu uygulamalardan elde ettikleri sonuçlardaki değişimi incelemektir. Araştırmacılar, Brofenbrenner'in çevreyle ilgili sistemler teorisini kullanarak durum incelemesi dizaynını uygulamışlardır. Sonuç olarak, bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimi aldıktan sonra Sürdürülebilir Kalkınma olması için Eğitim ve Eleştirel Medya Okuryazarlığı konularında farkındalık ve uygulama düzeylerinde artış olduğunu göstermektedir.

Aksoy (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı, İzmir ilindeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenme olgusunu incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir ve 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına dayanarak çalışmacı, mesleki gelişim çalışmalarının yeniden gözden geçirilmesinin verimlilik açısından uygun olabileceği düşünmektedir.

Kulbak (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonları ile karşılaştıkları engeller arasındaki ilişki incelenmiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan bu araştırmanın evreni, Çanakkale vilayeti Merkez ilçesindeki özel ve resmi kurumlarda vazifede olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik

motivasyonları ile karşılaştıkları engeller arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması için karşılaştıkları engellerin anlaşılması ve giderilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması aşamasında onların beklentilerine ve ihtiyaçlarına önem verilmesi gerektiği de önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Yazıcı (2019) tarafından yapılan araştırma, Sivas ilindeki iki farklı ilkokuldaki toplam 27 sınıf öğretmenin mesleki gelişim ihtiyaçlarına ve denetim uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve araştırma deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. Veri toplama için, danışman ve araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur ve sınıf öğretmenlerinin bu sorulara verdikleri cevaplar analiz edilerek kodlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri yetenek dersleri ve bilgi ve teknoloji konusunda mesleki gelişim ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir ve bu ihtiyaçlarını kendi çabalarıyla gidermeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, okullardaki mesleki gelişim ve denetim uygulamalarının etkililiğinin artırılması için faydalı olabilir.

Can (2019) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek bireysel mesleki gelişim planları oluşturma amacıyla yapılmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılarak, hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın evreni, Türkiye'de Facebook ve Instagram kullanan öğretmenlerdir ve kazara örnekleme yöntemi kullanılarak 500 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci adımında, uzmanlarla odak grup görüşmeleri yapılarak öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve çözüm yolları belirlenmiştir. Bu veriler raporlaştırılmıştır. Araştırmanın üçüncü adımında, literatür taraması yapılarak dünya genelindeki mesleki gelişim faaliyetleri ve bu faaliyetlerin nasıl gerçekleştirildiği hakkında bilgi toplanmıştır. Sonuç olarak, belirtilen yöntemlerle toplanan veriler birleştirilerek bireysel mesleki gelişim planı taslağı oluşturulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimi için bireysel mesleki gelişimin önemi vurgulanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek bireysel mesleki gelişim planları oluşturma önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için dünya genelindeki mesleki gelişim

faaliyetlerinin incelenmesi de önemli bir adımdır. Bu araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için planlama yapacak yöneticilere ve öğretmenlere rehberlik edebilir.

Ekinci (2019) tarafından yapılan araştırma, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerini alarak etkin bir mesleki gelişim modeli sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmaya katılan 20 sınıf öğretmenin görüşleri, görüşme tekniği ile toplanmış ve gömülü teori ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişime istekli olduklarını ve uygun ortam ve şartlar sağlandığında istekli olarak mesleki gelişim etkinliklerine katılmak istediklerini göstermektedir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için destek ve izleme mekanizmalarının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Kızılkaya (2012) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim kademesinde vazife yapan branş ve sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim durumları, mesleki gelişime yönelik davranışları ve iş doyumları hakkında bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışma, 236 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir ve veriler betimsel tarama yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, ilköğretim kademesinde vazife yapan öğretmenlerin mesleki gelişimleri, tutumları ve iş doyumları hakkında önemli bir perspektif sağlamaktadır. Bu sonuçlar, okul yöneticileri ve eğitim planlamacıları tarafından, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik stratejiler geliştirirken göz önünde bulundurulabilir.

Atik (2022) tarafından yapılan çalışmanın genel amacı İstanbul, Türkiye'deki İngilizce hazırlık programlarında çalışan İngilizce öğretim görevlilerinin öz yeterlilikleri, eleştirel düşünme inançları ve mesleki gelişim süreçleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin öz yeterlilik duygularını ölçmek için Öğretmenlerin Yeterlik Duygusu Ölçeği, eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve mesleki gelişim süreçlerini değerlendirmek için Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, İngilizce öğretim görevlilerinin öz yeterlilik duygularının önemli ölçüde yüksek olduğunu ve bu duygunun hem kendi öğretmenliklerinde hem de öğrencilerinde önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, İngilizce öğretim görevlilerinin eleştirel düşünme becerilerinin dil öğretimini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın nitel veri aşamasında yapılan görüşmelerde, İngilizce öğretim görevlilerinin öz yeterlilik inançları ve eleştirel düşünme yetenekleri hakkında düşünceleri belirlenmiştir. Bulgular, İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişim eğitimleri hakkında pratik çıkarımlar sunmuş ve İngilizce öğretim görevlilerinin gelişimleri için daha fazla araştırma önerileri sunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, İngilizce öğretim görevlilerinin öz yeterlilik duyguları, eleştirel düşünme becerileri ve mesleki gelişim süreçleri arasındaki ilişkiyi anlamamıza yardımcı olurken, İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişimleri için uygulanabilir öneriler sunmaktadır.

Çalışkan (2021) tarafında yapılan araştırma, Türkiye'deki farklı okul türlerinde İngilizce öğretmenleri arasında mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik algıları, motivasyonları, ihtiyaçları ve engelleri hakkında bilgi sağlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu mesleki gelişimi öğrencilerin başarısını artırmak ve mevcut gelişmelere ayak uydurmak için gereklilik olarak görüyorlar. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak için tercih edilen yöntemler, diğer öğretmenlerle iş birliği yapmak ve sosyal medya veya blog tabanlı paylaşım platformlarını kullanmaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma motivasyonları, neredeyse tamamı için içsel motivasyonlara dayanmaktadır. Öğrencileri için daha faydalı olmak için kendilerini geliştirmek istiyorlar. Bununla birlikte, öğretmenler ağır iş yükleri ve müfredat yükleri nedeniyle mesleki gelişim faaliyetlerine katılmakta zorluk yaşıyorlar. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yönetimleri tarafından sunulan mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenler tarafından etkisiz olarak algılanabiliyor ve bu da katılma motivasyonlarını azaltabiliyor. Araştırmanın sonuçları, dil öğretimi için etkili pedagojik ve dil yeterlilik ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bu ihtiyaçların karşılanması için öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılması önemlidir. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yönetimleri, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını teşvik etmek için daha etkili stratejiler geliştirmelidirler. Öğretmenlerin iş yüklerini hafifletmek, öğretmenler arasında işbirliğini artırmak ve etkili mesleki gelişim faaliyetleri sağlamak bu stratejiler arasında yer alabilir.

Yoldaş (2019) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarını ve okuldaki uygulamaları konusundaki farklılıklarını araştırmaktadır. Araştırma için 158 öğretmen katılmış, bunların 87'si deneyimli ve 71'i

mesleğe yeni başlamıştır. Çalışmanın sonuçları, mesleğe yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri konusundaki öz yeterlik inançlarında bir farklılık olmadığını göstermiştir. Ancak, sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik inançlarında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını artırmak için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim oturumlarına katılmalarının faydalı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını geliştirmek için seminer, konferans veya uygulamalı çalışmalar düzenlenmesi önerilmiştir. Son olarak, deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini paylaşmak ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentorluk yapmak da önerilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, ilkökul İngilizce öğretmenleri ve eğitim programcıları için önemli uygulama alanları sunmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını artırarak sınıf performanslarını iyileştirebilecekleri ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilecekleri önerilmektedir.

Avcı (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle başka branşlardaki öğretmenler arasındaki öğretim motivasyonu ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırma, 417 branş öğretmeninden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği" ve "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretim motivasyonu ile öğretmenin öz yeterlilik değerlendirmeleri arasında artı bir ilişki olduğu, beden eğitimi öğretmenlerinin farklı branş öğretmenlerine oranla daha aşırı öğretmen öz yeterlilik ve öğretim motivasyonu puanlarına sahip olduğu, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından önemli farklılıklar olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak, diğer branş öğretmenleri arasında mesleki kıdem ve yaş değişkenleri açısından önemli farklılıklar tespit edilmiştir.

Alnaas (2018) tarafından yapılan araştırma için şunlar söylenebilir: Öğretmenlik mesleği, öğretmen adaylarının gelişim süreleri boyunca pek çok zorlukla karşılaşabilecekleri dünyadaki en duyarlı mesleklerden bir tanesidir. Bu sebeple, öğretmenler sadece bilgiyi talebelere aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda okul, öğrenciler ve velilerle etkili bir şekilde iletişim kurmalı, öğretim stratejileri hazırlamalı ve sınıf ortamını etkili bir şekilde yönetmelidirler. Sonuçlar öğrencilerin cinsiyet ve eğitim düzeyleri açısından tutum ve verimlilik ile anlamlı bir farklılık oluşmadığını göstermiştir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumlarının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin artması, öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sağlayabilir ve dolayısıyla öğrencilerin eğitim kalitesini artırabilir.

Gök (2022) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına etki eden faktörler incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları arasında, öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları, bilişim teknolojilerine ilişkin öz-yeterlik algıları ve demografik özellikleri yer almaktadır. Çalışma grubu, özel ve devlet kurumlarında görev yapan 200 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları ve bilişim teknolojilerine ilişkin öz-yeterlik algıları ile açıklanabileceği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, meslekteki çalışma yılı ve çalışılan yaş grubuna göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ancak yaşadıkları yer, çalıştıkları kurum ve sınıftaki çocuk sayısı bu farklılıkları etkilememiştir.

Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili öz yeterlik inançlarını ve mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri incelemektir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının duygusal durumları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancı ve tutumları için en güçlü belirleyici faktördür. Ayrıca, doğrudan ve dolaylı deneyimler de öğretmenlik mesleğiyle ilgili öz yeterlik inancı ve tutumları anlamlı şekilde etkiler.

Süzer (2019) tarafından yapılan araştırma, fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik kaynakları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin genellikle yüksek bir öz yeterlik inancına sahip olduğu ve öz-yeterlik kaynakları olarak doğrudan deneyim ve sözel iknanın önemli olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve öz-yeterlik kaynakları arasında pozitif bir ilişki olduğu, ancak cinsiyet ve kıdem farklarına göre bazı alt boyutlarda farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2019) tarafından yapılan araştırma sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının

belirlenmesi amacını taşımaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik, İlk Okuma Yazma ve Matematik öz yeterlik inançları yüksektir. Cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmamıştır. 1. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik, 4. sınıf öğrencilerinin ise Matematik öz yeterlik inançları yüksektir. Mesleği isteyerek seçen adaylar, öğretmenlik ve Matematik öz yeterlik inançlarında daha yüksek skorlar elde etmiştir. Tüm öz yeterlikler arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Ancak, 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğretmen öz yeterlik inançları daha düşük olduğu için bu dönemde öğretmen adaylarına öz yeterliklerinin artırılmasına yönelik destekler sunulabilir.

Gülev (2019) tarafından yapılan araştırma, biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları, akademik öz yeterlikleri, epistemolojik inanç düzeyleri ve öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ile bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma verileri, Ankara'da devlet üniversitelerinde öğrenim gören 148 biyoloji öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma, biyoloji öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançları ve akademik öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve akademik başarı not ortalamalarına göre öğretmenlik öz yeterlik inançları ve akademik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, biyoloji öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançları ve akademik öz-yeterlikleri yüksektir. Ancak, öğretmenlik öz-yeterlik inançlarında sınıf düzeyine bağlı anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ayrıca, biyoloji öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri genel olarak yüksek olup, çaba gerektiren bir öğrenme anlayışına, yetenekle ilişkili bir öğrenme anlayışına ve tek bir doğruya olan inançları yüksektir. Öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ise cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu araştırma, biyoloji öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançları, akademik öz-yeterlikleri, epistemolojik inanç düzeyleri ve öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri hakkında bilgi sağlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarına yönelik eğitim programlarının geliştirilmesinde ve öğretmen yetiştirme sürecinde yapılacak iyileştirmelerde faydalı olabilir.

Pehlivan (2022) tarafından yapılan çalışma, ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile bu algıların kaynakları ve sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma için 192 fen bilimleri öğretmenine öz-bildirim ölçekleri ve Fen Öğretmeni Çizim Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, doğrudan yaşantılar ve fen yeteneği örtük teorileri öğretmenlerin öz-yeterlilik duygularının tüm alt boyutları için pozitif anlamlı yordayıcılarıdır. Ayrıca, fizyolojik ve duygusal durumlar öğretmenlerin öz-yeterlilik duygularının negatif anlamlı yordayıcılarıdır. Bu araştırma, fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarını belirleyen faktörlerin ve bu algıların derslerindeki öğretim yöntemlerine etkilerinin anlaşılmasına katkı sağlar. Bu bilgi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olacak eğitim programları ve politikalarının tasarlanmasına yardımcı olabilir.

Köklü (2018) tarafından yapılan çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma eğitimi (SKE) için öğretmeye yönelik öz yeterlik inançları, sonuç beklentisi inançları, SK tutumları ve SK bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler dört farklı ölçek kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının ortalama düzeyde SKE öğretimine ilişkin kendine güvenleri, SK tutumları ve SK bilgisine sahip olduklarını göstermiştir. Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının SKE öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarını, SK tutumlarını ve bilgi düzeylerini belirleyerek, bu konuda eğitim programlarının geliştirilmesine ve öğretmenlerin daha etkili bir şekilde SKE öğretilmelerine yardımcı olabilir.

Baş (2017) tarafından yapılan araştırmanın hedefi, Türkiye'deki ortaokul matematik öğretmenleri arasında cebir öğretimiyle ilgili alana ilişkin bilgiler, öz-yeterlilik inançları, yaş grupları ve öğretmenlik sertifikasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada 43 ortaokul matematik öğretmeni, Ankara ilindeki sosyo-ekonomik olarak düşük risk taşıyan 15 devlet okulundan rastgele seçilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, matematiksel bilgi ve öz-yeterlilikleri ile yaş grubu ve sertifikasyon türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu bulgular, öğretmen eğitimi, işe alım süreci ve atama sistemi ile hizmet içi mesleki gelişim programlarının kalitesini gözden geçirmek için önem taşımaktadır. Özellikle öğretmenlerin cebir konusundaki alan bilgileri ve öz yeterlilikleri, öğrencilerin matematik başarıları açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin

matematik alan bilgileri ve öz yeterliklerinin geliştirilmesi için daha fazla eğitim ve hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Ayrıca, öğretmenlik sertifikasyonu için daha yüksek standartlar belirlemek, öğretmenlerin niteliğini artırabilir. Sonuç olarak, bu çalışmanın sonuçları, Türkiye'deki matematik öğretmenlerinin eğitim kalitesinin artırılması ve matematik öğretiminde başarı düzeyinin artırılması için gerekli adımların atılmasına yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır.

Pişkin (2010) tarafından yapılan çalışma, İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitiminde somut modelleri kullanma konusundaki öz-yeterlik inançları ve sonuç beklentilerinin analiz edildiği bir çalışmadır. Çalışmanın verileri, üçüncü sınıf öğrencileri olan öğretmen adaylarından toplanmıştır ve üç haftalık bir eğitim programı sonrasında öz-yeterlik inançları ölçülmüştür. Sonuçlar, somut model kullanımına yönelik verilen eğitimin, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına ve sonuç beklentilerine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Öğretmen adayları, somut modelleri öğrenen ve öğreten olarak kullanmaya güven duymaktadırlar ve bu modellerin öğrencilerin öğrenmesine ve öğretim sürecine katkı sağlayacağına inanmaktadırlar. Ancak, çalışma aynı zamanda öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda kişisel yeterliklerinin ve sonuç beklentilerinin düşük olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğunu ve bu alanda öz-yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu çalışma, somut model kullanımının öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını ve sonuç beklentilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak, sınıf yönetimi gibi diğer alanlarda öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına daha kapsamlı ve çeşitli eğitimler verilmesi önemlidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Bu kısımda araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma da nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, insanların davranışlarını sayısal verilerle ifade ederek bunları nesnel bir şekilde ölçmeyi hedefler. Bu yöntemle elde edilen veriler, bilimsel bir yöntemle analiz edilir ve sonuçları açık bir şekilde ortaya koyar. Tarama modeli ise bir konuyla ilgili araştırmaya katılan bireylerin görüşlerini, ilgi alanlarını, yeteneklerini, becerilerini veya tutumlarını ölçmeyi amaçlar. Bu yöntem, büyük bir örnekte verilerin toplanmasını ve genel eğilimlerin belirlenmesini sağlar. (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Kılıç, 2010). Bu yöntemde, araştırmacılar önceden belirlenmiş bir araştırma sorusuna cevap aramak yerine, verileri betimleyerek, var olan durumu tanımlama ve anlama amacını güderler. Bu yöntem, özellikle yeni bir konuda araştırma yapılırken veya bir konu hakkında az bilgi sahibi olduğumuz durumlarda kullanılabilir. Betimsel tarama modeli, araştırmacıların var olan verileri analiz etmelerine ve mevcut durumu tanımlamalarına olanak tanır. Bu yöntem ayrıca, daha ileri araştırmalar için bir temel oluşturabilir veya var olan araştırmaların sonuçlarını doğrulamaya yardımcı olabilir. Betimsel tarama modeli, değişkenlerin değişim düzeylerini belirleme ve mevcut durumu betimleme amacını gerçekleştirmek için kullanılmış olabilir. Bu yöntem, araştırmacıların konu hakkında derinlemesine bir anlayışa sahip olmalarını sağlayarak, daha kapsamlı araştırmalar yapmalarına yardımcı olabilir. Aynı zamanda araştırma da DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterlilikleri farklı değişkenler açısından ele alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Nevşehir ve Şanlıurfa illeri sınırları içerisinde yer alan 2022-2023 eğitim öğretim yılında görevli olan DKAB öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Nevşehir ve Şanlıurfa illerinde bulunan 203 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabılır örneklem türü kullanılmıştır. Dikkate alınması gereken hususlar arasında kolaylık ve maliyet önemli rol oynamaktadır. Ancak, stratejik bir yaklaşım benimsendiğinde ve örnekleme için sınırlı sayıda durum dikkatlice seçildiğinde, en değerli bilgilerin ortaya çıkmasına vesile olacak amaca yönelik bir örneklem elde edilebilir. Bernard (2011) tarafından da vurgulandığı gibi, bu yöntem, kritik durumlar hakkında önemli bilgilerin keşfedilmesine imkân tanır. Araştırmaya katılan öğretmenler yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki deneyim ve görev yaptığı okul türü gibi farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

3.3. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Çalışmaya toplam 203 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki deneyimi ve görev yaptığı okul türü değişkenlerinin dağılımına ilişkin bilgiler aşağıda çizelgelerde verilmiştir.

3.3.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 3.1. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı

| Yaş | N | (%) |
|-------------|-----|-------|
| 21-30 | 100 | 49.26 |
| 31-40 | 65 | 32.01 |
| 41-50 | 25 | 12.31 |
| 51-60 | 11 | 5.42 |
| 60 ve üzeri | 2 | 0.99 |
| Toplam | 203 | 100.0 |

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 100'ü (%49.26) 21-30 yaş, 65'i (%32.01) 31-40 yaş, 25'i (12.31) 41-50 yaş, 11'i (%5.42) 51-60 yaş ve 2 'si (%0.9) 60 ve üzeri yaş grubundan oluşmaktadır.

3.3.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 3.2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı

| Cinsiyet | N | (%) |
|----------|-----|-------|
| Erkek | 104 | 51.2 |
| Kadın | 99 | 48.8 |
| Toplam | 203 | 100.0 |

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 104'ü (%51.2) Erkek, 99'u (%48.8) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Tabloya bakıldığında çalışmaya katılan erkek öğretmenlerin sayısının kadın öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir.

3.3.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre frekans ve yüzde dağılımı

| Öğrenim Durumu | N | (%) |
|----------------|-----|-------|
| Lisans | 159 | 78.3 |
| Yüksek Lisans | 39 | 19.2 |
| Doktora | 5 | 2.5 |
| Toplam | 203 | 100.0 |

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 159'u (%78.3) lisans eğitimi, 39'u (%19.2) yüksek lisans eğitimi, 5'i de (%2.5) doktora eğitimi almış öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 3.4. Öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı

| Mesleki Deneyim | N | (%) |
|-----------------|-----|-------|
| 1-5 | 63 | 31 |
| 5-10 | 83 | 40.9 |
| 11-15 | 25 | 12.3 |
| 16-20 | 16 | 7.9 |
| 21 ve üzeri | 16 | 7.9 |
| Toplam | 203 | 100.0 |

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 63'ü (%31) 1-5 yıl mesleki deneyime, 83'ü (%40.9) 5-10 yıl mesleki deneyime, 25'i (%12.3) 11-15 yıl mesleki deneyime, 16'sı (%7.9) 16-20 yıl mesleki deneyime yine 16'sı (%7.9) 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

3.3.5. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 3.5. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımı

| Okul Türü | N | (%) |
|--------------|-----|-------|
| Devlet Okulu | 182 | 91.5 |
| Özel Okul | 17 | 8.5 |
| Toplam | 203 | 100.0 |

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 182'si (%91.5) devlet okullarında, 17'si (%8.5) özel okular da görev yapmaktadır. Tabloya bakıldığında çalışmaya katılan devlet okullarında ki öğretmenlerin sayısı özel okullardaki öğretmen sayısından fazladır.

3.4. Veri Toplama Aracı

DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin incelenmesi maksadıyla Yenen ve Kılınç (2021) tarafından hazırlanmış olan "Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında, 28 maddeden oluşan bir ölçek taslağı geliştirilmiş ve bu ölçek, Nevşehir il merkezinde görev yapan 258 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapısı, açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda, 20 madde içeren dört farklı faktör ortaya çıkmıştır. Faktör yük değerleri .46 ile .85 arasında değişmektedir ve madde test korelasyon değerleri .44 ile .77 arasında bulunmaktadır. Bu faktörler "öğretimsel gelişim", "kurumsal gelişim", "kişisel gelişim" ve "alansal gelişim" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayılarına dayalı olarak hesaplanmıştır. İlk faktör için güvenilirlik değeri .86, açıklanan varyansın %17.775 olduğu görülmüştür. İkinci faktörün güvenilirlik değeri .89 ve açıklanan varyans %16.019 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü faktörün güvenilirlik değeri .88 ve açıklanan varyans %13.410 olarak bulunmuştur. Dördüncü faktörün güvenilirlik değeri .78 ve açıklanan varyans %10.941 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam açıklanan varyansı ise %58.145 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, dört faktörlü modelin uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: GFI= .91, AGFI= .86, SRMR= .080, NFI= .93, NNFI= .95, CFI= .96, X²/sd=2.69, RMSEA= .081. Bu sonuçlar, ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliği konusunda güçlü bir destek sağlamaktadır.

3.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği

Araştırmada kullanılan mesleki gelişim öz-yeterlilik ölçeği Yenen ve Kılınç (2021) tarafından 5'li likert tipinde "Hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum,

katılıyorum ve tamamen katılıyorum'' formatında hazırlanmış olup araştırmaya katılan öğretmenlerden bu şekilde doldurulması istenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi yapılarak Kmo değeri 0,833 ve Cronbach Alpha değeri $\alpha =,803$ olduğu tespit edilmiştir. Bartlett sonucu ise $\chi^2= 1809,192$ olduğu görülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada da Betimsel analiz, Normallik testi, t testi ve Anova analizleri kullanılmış olup verilerin analizlerinin bütün aşamalarında anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterliliklerine yönelik bulgular yer almaktadır.

4.1. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterliliklerine İlişkin Genel Ortalama Tablosu

Tablo 4.1. DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin genel ortalama tablosu

| Test | N | X | sd | Basıklık | Çarpıklık |
|---|-----|-------|------|----------|-----------|
| DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği | 203 | 82.48 | 9.38 | .233 | .437 |

DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterlilik Ölçeğinden alınabilecek minimum puanın 25 ve maksimum puanın 125 olduğu dikkate alındığında; 25-45 puan arası oldukça düşük düzey, 45- 65 puan arası düşük düzey, 65-85 puan arası orta düzey, 85- 105 puan arası yüksek düzey, 105- 125 puan arası oldukça yüksek düzey olarak yorumlanmaktadır. DKAB Öğretmenlerinin ortalama puanı ($X=82.48$) dikkate alındığında DKAB Öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterlilik algılarının orta düzeyde yer aldığı görülmektedir. Çalışmada ölçeğin genelinde verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol etmek için basıklık çarpıklık değerlerine bakılmıştır.

Anketteki 20 maddeden oluşan kazanımların değerlendirilmesi için yapılan Skewness-Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) analizi sonuçları incelendiğinde, Skewness değerinin +0.437 ve Kurtosis değerinin +0.233 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından normal dağılım aralığını ifade eden +1.5 ile -1.5 aralığın da yer aldığından, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu analiz,

anketteki kazanımların özelliklerini değerlendiren verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Normal dağılım, verilerin belirli bir merkezi değer etrafında simetrik bir dağılım sergilediği durumu ifade eder ve istatistiksel analizlerde yaygın olarak kullanılır. Bu sonuçlar, ankette elde edilen puanların güvenilir bir şekilde yorumlanabileceğini ve istatistiksel analizlerin yapılmasının uygun olduğunu gösterir.

4.2. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

Tablo 4.2. DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları

| Değişkenler | Gruplar | N | X | ss | t testi | | |
|-------------|---------|-----|-------|------|---------|-----|------|
| | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Erkek | 104 | 82.50 | 9.19 | .042 | 201 | .967 |
| | Kadın | 99 | 82.45 | 9.63 | | | |

DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin t testine bakıldığında erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. *Mesleki gelişime yönelik öz yeterlilik* ($t[201]=.042$ $p>.05$). Ancak tabloya bakıldığında Erkek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları ($X=82.50$) kadın öğretmenlerin mesleki gelişim algılarından ($X=82.45$) daha olumludur.

4.3. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türlerine Göre Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

Tablo 4.3. DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul türlerine göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları

| Değişkenler | Gruplar | N | X | ss | t testi | | |
|-------------------------|--------------|-----|-------|------|---------|-----|------|
| | | | | | t | sd | p |
| Görev Yapılan Okul Türü | Devlet Okulu | 186 | 81.85 | 9.23 | -3.450 | 201 | .003 |
| | Özel Okul | 17 | 89.35 | 8.51 | | | |

DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul türüne göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin t testine bakıldığında devlet okulu ve özel okullar arasında anlamlı bir farklılık vardır. *Mesleki gelişime yönelik öz yeterlilik* ($t[201]=-3.450$ $p<.05$). Özel okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları ($X=89.35$) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim algılarından ($X=81.85$) daha olumludur.

4.4. DKAB Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

Tablo 4.4. DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Yaş | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|-------------------|---------|-----------|-----------|-------------------|--------------|---------|-----------|-----------|----------|------------|
| 21-30 (1) | 10 0 | 81.2 7 | 8.69 | G. Arası | 894.87 | 4 | 223. 7 | | | |
| 31-40 (2) | 65 | 81.8 9 | 9.21 | G. İçi | 16909.8 1 | 19 8 | 85.4 0 | | | |
| 41-50 (3) | 25 | 86.1 6 | 10.4 5 | Toplam | 17804.6 8 | 20 2 | | | | |
| 51-60 (4) | 11 | 87.0 0 | 11.6 4 | | | | | 2.62 0 | .03 6 | *1-3 |
| 61 ve üstü (5) | 2 | 91.5 0 | 3.53 | | | | | | | |
| Toplam | 203 | 82.4 8 | 9.38 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında 21-30 yaş grubundaki DKAB öğretmenleri ile 41-50 yaş grubu öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık vardır. Tabloya bakıldığında bu farklılığın 21-30 yaş grubu öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.5. DKAB Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

Tablo 4.5. DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Öğr. Durumu | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|----------------------|-----|-------|------|-------------------|----------|-----|-------|------|------|------------|
| Lisans (1) | 159 | 81.16 | 8.9 | G. Arası | 1554.76 | 2 | 777.3 | | | |
| Yüksek Lisans (2) | 39 | 86.30 | 9.1 | G. İçi | 16249.92 | 200 | 81.25 | 9.56 | .000 | *3-1 *2-1 |
| Doktora (3) | 5 | 94.40 | 11.4 | Toplam | 17804.68 | 202 | | | | |
| Toplam | 203 | 82.48 | 9.38 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında doktora mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Yine

Yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Tabloya bakıldığında bu farklılığın doktora mezunu öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.6. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

Tablo 4.6. DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Mes. Den. | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|--------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|----------|----|-------|------|-----|----------------|
| 1-5 Yıl (1) | 63 | 80.58 | 8.01 | G. Arası | 1223.52 | 4 | 305.8 | | | |
| 5-10 Yıl (2) | 83 | 83.02 | 9.09 | G. İçi | 16581.17 | 19 | 83.7 | | | |
| 11-15Yıl (3) | 25 | 79.64 | 8.60 | Toplam | 17804.68 | 20 | | 3.65 | .00 | *5-3 *5-2 *5-1 |
| 16-20Yıl (4) | 16 | 85.18 | 13.44 | | | | | | | |
| 21 yıl ve üstü (5) | 16 | 88.87 | 9.41 | | | | | | | |
| Toplam | 203 | 82.48 | 9.38 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip DKAB öğretmenleri ile 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler, 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ve 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık vardır. Tabloya bakıldığında bu farklılığın 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.7. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet, Görev Yaptığı Okul, Yaş, Öğrenim Durumu ve Mesleki Deneyime Göre Öğretimsel Gelişim Faktörüne Yönelik Mesleki Gelişim Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

Tablo 4.7. DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre Öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları

| Değişkenler | Gruplar | N | X | ss | t testi | | |
|-------------|---------|-----|------|------|---------|-----|------|
| | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Erkek | 104 | 3.88 | .540 | -.097 | 201 | .923 |
| | Kadın | 99 | 3.89 | .583 | | | |

DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretimsel gelişim faktörüne yönelik öz yeterliliklerine ilişkin t testine bakıldığında erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. *Öğretimsel Gelişim* ($t[201] = -.097, p > .05$). Ancak tabloya bakıldığında kadın öğretmenlerin öğretimsel gelişime yönelik algıları ($X = 3.89$) erkek öğretmenlerin öğretimsel gelişime yönelik algılarından ($X = 3.88$) daha olumludur.

Tablo 4.8. DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları

| Değişkenler | Gruplar | N | X | ss | t testi | | |
|-------------------------|--------------|-----|------|------|---------|-----|------|
| | | | | | t | sd | p |
| Görev Yapılan Okul Türü | Devlet Okulu | 186 | 3.85 | .557 | -3.109 | 201 | .002 |
| | Özel Okul | 17 | 4.28 | .432 | | | |

DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testine bakıldığında erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. *Öğretimsel Gelişim* ($t[201] = -3.109, p < .05$). Özel okulda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel gelişimlerine yönelik algıları ($X = 4.28$) devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel gelişim algılarından ($X = 3.85$) daha olumludur.

Tablo 4.9. DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Yaş | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|----------------|-----|------|-----|-------------------|-------|-----|------|------|------|------------|
| 21-30 (1) | 100 | 3.92 | .53 | G. Arası | .377 | 4 | .094 | .296 | .880 | |
| 31-40 (2) | 65 | 3.86 | .55 | G. İçi | 63.03 | 198 | .318 | | | |
| 41-50 (3) | 25 | 3.81 | .60 | Toplam | 63.41 | 202 | | | | |
| 51-60 (4) | 11 | 3.84 | .76 | | | | | | | |
| 61 ve üstü (5) | 2 | 4.00 | .47 | | | | | | | |
| Toplam | 203 | 3.88 | .56 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.10. DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Öğr. Durumu | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|-------------------|------------|-------------|------------|-------------------|-------|-----|------|-------|------|------------|
| Lisans (1) | 159 | 3.85 | .54 | G. Arası | 1.26 | 2 | .632 | | | |
| Yüksek Lisans (2) | 39 | 3.94 | .61 | G. İçi | 62.14 | 200 | .311 | 2.034 | .133 | |
| Doktora (3) | 5 | 4.33 | .40 | Toplam | 63.41 | 202 | | | | |
| Toplam | 203 | 3.88 | .56 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.11. DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre öğretimsel gelişime yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Mes. Den. | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|--------------------|------------|-------------|------------|-------------------|-------|-----|------|------|------|------------|
| 1-5 Yıl (1) | 63 | 3.88 | .51 | G. Arası | 1.26 | 4 | .317 | | | |
| 5-10 Yıl (2) | 83 | 3.93 | .51 | G. İçi | 62.14 | 198 | .314 | | | |
| 11-15 Yıl (3) | 25 | 3.77 | .62 | Toplam | 63.41 | 202 | | 1.01 | .403 | |
| 16-20 Yıl (4) | 16 | 3.70 | .78 | | | | | | | |
| 21 yıl ve üstü (5) | 16 | 4.00 | .56 | | | | | | | |
| Toplam | 203 | 3.88 | .56 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır.

4.8. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet, Görev Yaptığı Okul, Yaş, Öğrenim Durumu ve Mesleki Deneyime Göre Kurumsal Gelişim Faktörüne Yönelik Mesleki Gelişim Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

Tablo 4.12. DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları

| Değişkenler | Gruplar | N | X | ss | t testi | | |
|-------------|---------|-----|------|-----|---------|-----|------|
| | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Erkek | 104 | 3.80 | .58 | 2.364 | 201 | .019 |
| | Kadın | 99 | 3.58 | .71 | | | |

DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik öz yeterliliklerine ilişkin t testine bakıldığında erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. *Öğretimsel Gelişim* ($t[201]= 2.364 p<.05$). Erkek öğretmenlerin kurumsal gelişime yönelik algıları ($X= 3.80$) kadın öğretmenlerin kurumsal gelişime yönelik algılarından ($X=3.58$) daha olumludur.

Tablo 4.13. DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları

| Değişkenler | Gruplar | N | X | Ss | t testi | | |
|-------------------------|--------------|-----|------|-----|---------|-----|------|
| | | | | | t | sd | p |
| Görev Yapılan Okul Türü | Devlet Okulu | 186 | 3.68 | .66 | -1.050 | 201 | .295 |
| | Özel Okul | 17 | 3.85 | .61 | | | |

DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testine bakıldığında devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. *Kurumsal Gelişim* ($t[201]= -1.050 p>.05$). Ancak tabloya bakıldığında özel okulda görev yapan öğretmenlerin kurumsal gelişimlerine yönelik algıları ($X= 3.85$) devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin kurumsal gelişim algılarından ($X=3.68$) daha olumludur.

Tablo 4.14. DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Yaş | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|-------------------|-----|------|-----|-------------------|-------|-----|------|------|------|------------|
| 21-30 (1) | 100 | 3.68 | .70 | G. Arası | .84 | 4 | .210 | .480 | .750 | |
| 31-40 (2) | 65 | 3.65 | .63 | G. İçi | 86.63 | 198 | .438 | | | |
| 41-50 (3) | 25 | 3.83 | .49 | Toplam | 87.47 | 202 | | | | |
| 51-60 (4) | 11 | 3.76 | .69 | | | | | | | |
| 61 ve üstü (5) | 2 | 4.00 | .28 | | | | | | | |
| Toplam | 203 | 3.69 | .65 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.15. DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Öğr. Durumu | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|-------------------|-----|------|-----|-------------------|-------|-----|------|-------|------|------------|
| Lisans (1) | 159 | 3.64 | .66 | G. Arası | 2.46 | 2 | 1.23 | | | |
| Yüksek Lisans (2) | 39 | 3.86 | .60 | G. İçi | 85.00 | 200 | .425 | 2.898 | .057 | |
| Doktora (3) | 5 | 4.12 | .52 | Toplam | 87.47 | 202 | | | | |
| Toplam | 203 | 3.69 | .65 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre öğretimsel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.16. DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Mes. Den. | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|--------------------|-----|------|-----|-------------------|-------|-----|------|-------|------|------------|
| 1-5 Yıl (1) | 63 | 3.71 | .60 | G. Arası | 2.22 | 4 | .557 | | | |
| 5-10 Yıl (2) | 83 | 3.73 | .65 | G. İçi | 85.24 | 198 | .431 | | | |
| 11-15 Yıl (3) | 25 | 3.43 | .79 | Toplam | 87.47 | 202 | | 1.294 | .274 | |
| 16-20 Yıl (4) | 16 | 3.71 | .76 | | | | | | | |
| 21 yıl ve üstü (5) | 16 | 3.83 | .46 | | | | | | | |
| Toplam | 203 | 3.69 | .65 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre kurumsal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır.

4.9. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet, Görev Yaptığı Okul, Yaş, Öğrenim Durumu ve Mesleki Deneyime Göre Kişisel Gelişim Faktörüne Yönelik Mesleki Gelişim Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

Tablo 4.17. DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları

| Değişkenler | Gruplar | N | X | ss | t testi | | |
|-------------|---------|-----|------|-----|---------|-----|------|
| | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Erkek | 104 | 3.55 | .49 | -.168 | 201 | .867 |
| | Kadın | 99 | 3.56 | .50 | | | |

DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kişisel gelişim faktörüne yönelik öz yeterliliklerine ilişkin t testine bakıldığında erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. *Kişisel Gelişim* ($t[201] = -.168$ $p > .05$). Ancak tabloya bakıldığında kadın öğretmenlerin kişisel gelişime yönelik algıları ($X = 3.56$) erkek öğretmenlerin kişisel gelişime yönelik algılarından ($X = 3.55$) daha olumludur.

Tablo 4.18. DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları

| Değişkenler | Gruplar | N | X | Ss | t testi | | |
|-------------------------|--------------|-----|------|-----|---------|-----|------|
| | | | | | t | sd | p |
| Görev Yapılan Okul Türü | Devlet Okulu | 186 | 3.53 | .48 | -2.823 | 201 | .005 |
| | Özel Okul | 17 | 3.88 | .52 | | | |

DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testine bakıldığında devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. *Kişisel Gelişim* ($t[201] = -2.823$ $p < .05$). Özel okulda görev yapan öğretmenlerin kişisel gelişimlerine yönelik algıları ($X = 3.88$) devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin kişisel gelişim algılarından ($X = 3.53$) daha olumludur.

Tablo 4.19. DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Yaş | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|----------------|------------|-------------|------------|-------------------|-------|-----|------|------|------|------------|
| 21-30 (1) | 100 | 3.54 | .49 | G. Arası | .53 | 4 | .133 | | | |
| 31-40 (2) | 65 | 3.52 | .50 | G. İçi | 50.13 | 198 | .253 | | | |
| 41-50 (3) | 25 | 3.68 | .56 | Toplam | 50.66 | 202 | | .525 | .718 | |
| 51-60 (4) | 11 | 3.63 | .41 | | | | | | | |
| 61 ve üstü (5) | 2 | 3.50 | .14 | | | | | | | |
| Toplam | 203 | 3.55 | .50 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.20. DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Öğr. Durumu | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|-------------------|------------|-------------|------------|-------------------|-------|-----|------|-------|------|------------|
| Lisans (1) | 159 | 3.53 | .49 | G. Arası | .87 | 2 | .436 | | | |
| Yüksek Lisans (2) | 39 | 3.63 | .50 | G. İçi | 49.79 | 200 | .249 | 1.751 | .176 | |
| Doktora (3) | 5 | 3.88 | .67 | Toplam | 50.66 | 202 | | | | |
| Toplam | 203 | 3.55 | .50 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.21. DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Mes. Den. | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|--------------------|------------|-------------|------------|-------------------|-------|-----|------|-------|------|------------------------|
| 1-5 Yıl (1) | 63 | 3.56 | .50 | G. Arası | 2.50 | 4 | .627 | | | |
| 5-10 Yıl (2) | 83 | 3.60 | .50 | G. İçi | 48.16 | 198 | .243 | | | |
| 11-15Yıl (3) | 25 | 3.27 | .28 | Toplam | 50.66 | 202 | | 2.579 | .039 | *1-3 *2-3 *4-3 *5-3 |
| 16-20Yıl (4) | 16 | 3.66 | .66 | | | | | | | |
| 21 yıl ve üstü (5) | 16 | 3.63 | .43 | | | | | | | |
| Toplam | 203 | 3.55 | .50 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre kişisel gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında 11-15 yıl mesleki deneyime sahip DKAB öğretmenleri ile 1-5 yıl, 5-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık vardır. Tabloya bakıldığında

bu farklılığın 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmektedir.

4.10. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyet, Görev Yaptığı Okul, Yaş, Öğrenim Durumu ve Mesleki Deneyime Göre Alansal Gelişim Faktörüne Yönelik Mesleki Gelişim Öz Yeterliliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

Tablo 4.22. DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre alansal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları

| Değişkenler | Gruplar | N | X | ss | t testi | | |
|-------------|---------|-----|------|-----|---------|-----|------|
| | | | | | t | sd | p |
| Cinsiyet | Erkek | 104 | 3.76 | .55 | -.103 | 201 | .918 |
| | Kadın | 99 | 3.77 | .59 | | | |

DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre alansal gelişim faktörüne yönelik öz yeterliliklerine ilişkin t testine bakıldığında erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. *Alansal Gelişim* ($t[201] = -.103$ $p > .05$). Ancak tabloya bakıldığında kadın öğretmenlerin alansal gelişime yönelik algıları ($X = 3.77$) erkek öğretmenlerin alansal gelişime yönelik algılarından ($X = 3.76$) daha olumludur.

Tablo 4.23. DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre alansal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları

| Değişkenler | Gruplar | N | X | Ss | t testi | | |
|-------------------------|--------------|-----|------|-----|---------|-----|------|
| | | | | | t | sd | p |
| Görev Yapılan Okul Türü | Devlet Okulu | 186 | 3.73 | .57 | -2.432 | 201 | .016 |
| | Özel Okul | 17 | 4.08 | .42 | | | |

DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul değişkenine göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin t testine bakıldığında devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. *Alansal Gelişim* ($t[201] = -2.432$ $p < .05$). Özel okulda görev yapan öğretmenlerin alansal gelişimlerine yönelik algıları ($X = 4.08$) devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin alansal gelişim algılarından ($X = 3.73$) daha olumludur.

Tablo 4.24. DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre kişisel gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Yaş | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|----------------------|-----|------|-----|-------------------|-------|-----|------|-------|------|------------|
| 21-30 (1) | 100 | 3.84 | .54 | G. Arası | 1.67 | 4 | .420 | | | |
| 31-40 (2) | 65 | 3.64 | .54 | G. İçi | 64.68 | 198 | .327 | | | |
| 41-50 (3) | 25 | 3.81 | .61 | Toplam | 66.36 | 202 | | 1.285 | .277 | |
| 51-60 (4) | 11 | 3.70 | .84 | | | | | | | |
| 61 ve üstü (5) | 2 | 4.00 | .35 | | | | | | | |
| Toplam | 203 | 3.76 | .57 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre alansal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.25. DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre alansal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Öğr. Durumu | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|-------------------------|-----|------|-----|-------------------|-------|-----|-------|------|------|------------|
| Lisans (1) | 159 | 3.68 | .56 | G. Arası | 5.08 | 2 | 2.542 | | | |
| Yüksek Lisans (2) | 39 | 4.05 | .51 | G. İçi | 61.28 | 200 | .306 | 8.29 | .000 | *2-1 |
| Doktora (3) | 5 | 4.15 | .54 | Toplam | 66.36 | 202 | | | | |
| Toplam | 203 | 3.76 | .57 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre alansal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında Yüksek lisans eğitimi alan öğretmenler ile lisans eğitimi alan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Tabloya bakıldığında bu farklılığın yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.26. DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre alansal gelişim faktörüne yönelik mesleki gelişim öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Mes. Den. | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlılık |
|--------------------------|-----|------|-----|-------------------|-------|-----|------|------|------|------------|
| 1-5 Yıl (1) | 63 | 3.74 | .50 | G. Arası | 1.15 | 4 | .288 | | | |
| 5-10 Yıl (2) | 83 | 3.82 | .54 | G. İçi | 65.21 | 198 | .329 | | | |
| 11- 15Yıl (3) | 25 | 3.59 | .61 | Toplam | 66.36 | 202 | | .874 | .481 | |
| 16- 20Yıl (4) | 16 | 3.79 | .79 | | | | | | | |
| 21 yıl ve üstü (5) | 16 | 3.79 | .67 | | | | | | | |
| Toplam | 203 | 3.76 | .57 | | | | | | | |

DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre alansal gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin ANOVA testine bakıldığında öğretmenler arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, DKAB Öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterlilik algılarının orta düzeyde yer aldığı görülmektedir. Doğrudan DKAB öğretmenlerine yönelik olmasa da bu çalışmanın sonucunun aksine Ekinci (2015) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime karşı istekli oldukları saptanmıştır. Yine Kızılkaya (2012) tarafından yapılan araştırmada araştırmacı, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını genel olarak olumlu bulmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlilik algısının orta düzey çıkmasında dini terimlerin ve olayların çoğunlukla sabit olduğundan ve öğretmenlerin bu sabiteye dayalı yeni bilgiler öğrenmek istememesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yine sıklıkla değişen müfredat, günümüzdeki öğrenci ihtiyaçları ve toplumsal baskılar da bunları etkilemektedir.

DKAB öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterlilikleri arasında öğretimsel, kişisel ve alansal alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ancak, kurumsal gelişim alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Sonuçlara göre, kurumsal alt boyut da erkek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının kadın öğretmenlerin algılarından daha olumlu olduğu saptanmıştır. Güdücü ve Çemrek (2022) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki gelişim öz-yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmacılar, erkek öğretmenler mesleki gelişim konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri ve özellikle kurumsal gelişim boyutunda daha yüksek öz-yeterlilik düzeylerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Ancak Zengin (2013) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetin öğretmenlerin eğitim öğretim yeterlik algıları üzerinde etkisinin olduğu ve bayan

öğretmenlerin, mesleki gelişim, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme konularında daha fazla özgüvene sahip olduklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yine Coşkun (2010) tarafından yapılan çalışmada DKAB öğretmenleri, öz yeterlik algıları açısından cinsiyet bağımsız değişkenine göre Sınıf Yönetimi alt boyutunda farklılaşma gösterdiği ancak, diğer alt boyutlarda cinsiyetin etkisinin gözlemlenmediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, cinsiyetin öğretmenlerin mesleki gelişim öz-yeterlik algılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle erkek öğretmenlerin kuruma aidiyet noktasında daha hassas oldukları ve benimsedikleri görülmektedir.

DKAB öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki gelişim öz yeterliliklerine bakıldığında değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu çıkarılmaktadır. Fakat bazı yaş gruplarına bakıldığında ise 21-30 yaş aralığı öğretmenler ile 41-50 yaş aralığı öğretmenler arasında bir farklılık gözükteği ortaya çıkmaktadır. Yaşa bağlı bu farklılığın, genç öğretmenlerin lehine olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuç, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha çok önem verdiklerini ve kendilerini daha fazla geliştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Fakat Bozkurt (2019) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşlarına göre karakter eğitimine yönelik öz yeterliliklerine bakıldığında, hususiyile 51-60 yaş grubu öğretmenler ile diğer yaş aralığındaki öğretmenler arasında anlamlı seviyede bir farklılık saptanmış olup bu farklılığın 51-60 yaş grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. DKAB öğretmenlerinin genç yaşta gelişime daha hevesli ve istekli oldukları görülmektedir. Bunda öğretmenlerin almış oldukları eğitimin daha yeni olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

DKAB öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre mesleki gelişim öz yeterliliklerine bakıldığında değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların doktora mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre, doktora mezunu öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlilikleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Alan yazına bakıldığında Güdücü ve Çemrek (2022) tarafından yapılan çalışmada Öğretmenlerin eğitim durumları göz önüne alındığında, lisansüstü eğitim almış öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında öğretimsel gelişim alt boyutunda

anlamli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık, lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin lehine olarak görölmektedir. Yılmaz (2017) tarafından yapılan bir çalışma, lisans eğitiminden sonra yeniden eğitim gören öğretmenler ile lisans eğitimi sonrasında eğitim görmemiş öğretmenler arasında mesleki gelişim çalışmaları açısından farklılıklara dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, Othman ve Masum (2017) çalışmasına göre, öğretmenlerin akademik nitelikleri, mesleki gelişim faaliyetlerine olan algılarını anlamli bir düzeyde etkilememiştir. Bu sonuç zaten beklenen bir sonuçtur. Çünkü doktora mezunu öğretmenler, daha uzun ve derinlemesine bir eğitim süreci geçirdikleri için, mesleki gelişimlerini daha fazla destekleyebilirler. Daha yüksek eğitim seviyelerine sahip öğretmenler, genellikle daha ileri öğretim yöntemlerini benimsemi ve uygulama konusunda daha yetenekli olabilirler.

DKAB öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerine ilişkin araştırma sonucunda, öğretmenler arasında anlamli bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin diğer deneyim gruplarına göre daha yüksek bir öz yeterlilik seviyesine sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, daha uzun süredir öğretmenlik yapmış DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu gösteriyor. Bu, mesleki deneyimlerinin artmasıyla birlikte öğretmenlerin öz yeterliliklerinin artabileceği fikrini desteklemektedir. Kaçan (2004) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik istenç seviyelerinde hizmet yılı değişkeninde 21 yıl ve üzeri olanların lehine anlamli bir fark bulunmuştur. Ancak, Yalçın İncik ve Akbay (2018) tarafından yapılan çalışmada kıdem değişkeni dikkate alındığında anlamli bir fark saptanmamıştır. Başaran (2019) ise yaptığı çalışmada, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki gelişim faaliyetlerine daha kısıtlı katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar DKAB bölümünde deneyim arttıkça öğretmenin daha çok tecrübe sahibi olabileceğini göstermektedir.

DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul türüne göre mesleki gelişim öz yeterlilikleri arasında öğretimsel, kişisel ve alansal gelişimleri konusunda okul türüne bağlı olarak farklı algılarının olduğu görülüyor. Ancak kurumsal gelişim faktörü konusunda farklılık olmadığı saptanmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu alanlarda ki algıları devlet okullarında çalışan öğretmenlerin algılarından daha olumludur. Bu

sonuçlar, özel okulların genellikle daha fazla kaynak ve imkna sahip olması nedeniyle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla önem vermesi ve bu konuda daha olumlu bir tutum sergilemesiyle açıklanabilir. Yine bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okul yönetimlerinin ve eğitim politikalarının gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Fakat Coşkun (2010) tarafından yapılan çalışmada çalıştıkları okul türüne bağlı olarak DKAB ğretmenlerinin öz yeterlik algularında anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. stner ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmada ise Fen ile Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin, diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere nazaran kendilerini daha yeterli olarak değerlendirdiği saptanmıştır. Bu okulların puanla alıp akademik anlamda daha başarılı olmaları öğretmenlerin de akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

5.2. neriler

Çalışma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Çalışmada DKAB ğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterlikleri orta düzeyde bulunmuştur. Yeni neslin daha sorgulayıcı ve araştırmacı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin alışlagelmiş klasik ğretim yaklaşımlarını değiştirmeleri gerekmektedir.
2. DKAB ğretim programının sıklıkla değişim göstermesi öğretmenlerin yeni içerikleri öğrenme ve öğrencilere aktarma konusundaki öz-yeterliklerini etkileyebilir. Bu yüzden öğretmenlerin kişisel gelişime daha fazla yönelmeleri gerekmektedir.
3. ğretmenlerinin mesleki gelişimlerini artırmak ve kişisel yeterliklerini geliştirmek amacıyla, bireysel gelişim etkinlikleri planlanmalıdır.
4. DKAB ğretmenlerinin öz-yeterliklerinin etkin bir şekilde geliştirilmesi için, öğretmenlerimiz lisansüstü eğitim almaya teşvik edilmelidir. Bu sayede, öğretmenlerimiz hem akademik hem de mesleki açıdan kendilerini geliştirerek, öğrencilerimize daha kaliteli bir eğitim sunabilirler.

5. Bu çalışma nicel yöntem çerçevesinde tarama çalışması olarak hazırlanmıştır. İleriki çalışmalarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna, hangi alanlarda mesleki gelişim ihtiyacı hissettiklerine yönelik nitel çalışmalar düzenlenebilir.



KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen Eğitiminde Program Standartları Ve Akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8704/108690> sayfasından erişilmiştir.

Akçay Kızılkaya H. (2012) Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kırıkkale.

Akçay-Kızılkaya, H., ve Özdemir, S. M. (2012, Eylül). Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumlarının, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Ve Mesleki Doyumları İle İlişkisi. *II. Ulusal Eğitim Programları Ve Öğretim Kongresi*, Bolu, Türkiye.

Aksoy A. (2022) Öğretmen ve okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini değerlendirmesi: Mesleki gelişime güdüleyen ve güdülenmeyi düşüren etmenler. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Aydın.

Alıcı Ş. (2018) Mesleki gelişim programının eleştirel medya okuryazarlığı aracılığıyla Türk okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili mesleki gelişimlerine etkisinin araştırılması. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Alnaas R. (2018) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Ana Bilim Dalı, Kastamonu.

Altaş N, "Türkiye'de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni

Yöntem Arayışları (1980-2001)”, *Dini Araştırmalar*, Cilt: 4, Sayı: 12, Yıl: 2002, s.166.

Arslan Ş. (2019) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı kaynakları ve öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Zonguldak.

Arslan, S., ve Karşlı, A. (2016). The Effect of Self-Efficacy and Motivation on Job Performance: A Structural Equation. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 4(12), 107-119.

Ashton, P. T., ve Webb, R. B. (1986). Making a difference: *Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Atik İ. (2022) İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik ve kritik düşünme becerilerinin mesleki gelişimleri üzerinde etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Avcı O. (2019) Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Mersin.

Bakioğlu, A. ve Pekince, D. (2013). Kanada Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri*. Bakioğlu, A. (Ed) (2. Baskı) Nobel Yayın Dağıtım Ankara

Bandura, A. (1982) Self-Efficacy in Human Agency. *American Psychologist*. 37(2):122-147.

Bandura, A. (1986) Socialfoundations Of Thoughtandaction: A *Social Cognitive Theory*. Englewoodcliffs. Nj: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997) Self- efficacy: *The exercise of control*. New York: Freeman.

Baş G. (2017) Ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik seviyeleri ve cebirsel bilgilerinin yaş grupları ve öğretmenlik sertifikasyonları aracılığıyla

incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Başaran, Y. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Bernard, H. R. (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative And Quantitative Approaches*. New York: Rowman Altamira.

Bilgin B, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara: Emel Matbaacılık, 1980, s. 57.

Bilgin B, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara 1998.

Bozkurt D. K. (2019) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacıbekaş Veli Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Nevşehir

Brouwer, N., Korthagen, F., ve Wubbels, T. (2016). Teacher educators’ professional learning: Process and outcomes of a longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 112-126.

Bumen, N. T., Ates, A., Cakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar Ve Öneriler. *National Education*, 31.

Bursalıoğlu, Z. ve Akman, B. (2010). *Öz yeterlik*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç, E. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Caldwell, B. J. (2005). *School-based management* (Vol. 3). Paris: International Institute for Educational Planning.

Can T. (2019) Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları ve bireysel mesleki gelişim planı önerisi. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Samsun.

- Chemers, M. M., Hu, L.-T., ve Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64.
- CMEC (2008). The Development of Education Reports for Canada. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/122/ICE2008-reports-canada.en.pdf>, Erişim tarihi 12.03.2023
- Corcoran, T.B. (June 1995). Helping teachers teach well: Transforming professional development. *CPRE Policy Briefs*, RB-16, 1-11.
- Coşkun, M. K. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5 (1) , 95-109. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48556/616519>
- Cömert, M. (2017). Mesleki Gelişim Dersi Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 210-230.
- Çalışkan H. (2021) İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Kocaeli.
- Darling-Hammond, L. (1990). Critical issue: *Realizing new learning for all students through professional development*. North Central Regional Educational Laboratory Web Sitesi: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/profdevl/pd200.htm>, 12.04.2007
- Day, C., ve Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Berkshire: Open University Press, McGraw Hill Education.
- Düstur, Tertibi Sani, Hazırlayanlar: Adnan Adıvar, İsmail Habib Sevük, İstanbul: *Matbaa-i Amire*, 1954.
- Ekinci E. (2015) Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri: Mesleki gelişim modeli önerisi. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi / Sosyal

Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Düzce.

- Erbay, F. (2017). Ahlak Bilgisi ve Din Kültürü Öğretimi: İlköğretim Kurumlarında Bir Değerlendirme. *Journal of Theology and Religious Studies*, 15(1), 51-73.
- Epp, W. and Epp, J. (2000). *Comparing Teacher Education: Ontario, Canada and Other TIMMS Participants (England, Japan, Singapore, South Korea, United States)*. EQAO Research Series. Number 5.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., ve Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Gök B. (2022) Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yordayıcıları: Teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumları ve bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları. Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Burdur.
- Güdücü, A. ve Çemrek, F. (2022). Sandıklı İlçesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9 (2) , 280-296. DOI: 10,51725/etad.1216475
- Gülev D. (2015) Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları, akademik öz yeterlik inançları, öğrenme stratejileri ve epistemolojik inanç düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Gürbüz, İ. (2018). Mesleki Gelişimde Yeni Yaklaşımlar. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 60-67.
- Hasan Ali Yücel, a.g.e., s. 157-174, 217-223; ayrıca bkz. i. Hakkı Tonguç, *Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy*, 2. bs., istanbul, 1947, s. 409; Yahya Akyüz, *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri*, Ankara: Doğan Basımevi, 1978, s. 224.
- Hasan Ali Yücel, *Türkiye’de Orta Öğretim*, Ankara, 1994, s. 143, 146-147, 153, 157, 158, 160-161, 185, 188

- Henson, R. K., Kogan, L. R., ve Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(2), 404-420.
- İlk Mektep Programları, 1930; *Köy Mektepleri Müfredat Programı*, istanbul, 1938, s. 74; Kazım Nami, *Muallimin Meslek Ahlâkı*, istanbul: Devlet Matbaası, 1934, s. 41; Yahya Akyüz, a.g.e., s. 279.
- İnalçık, Halil. (1986). "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Kadar Türkiye'de Eğitim." In Osmanlı, edited by Halil İnalçık and Donald Quataert, 1:727-765. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaafar, S. B., ve Anderson, S. (2007). Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in Canada. *Alberta journal of educational research*, 53(2).
- Judge, T. A., ve Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits--self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability--with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10984/131457> sayfasından erişilmiştir.
- Karadağ, E., Dönmez, B., ve Çiltaş, A. (2019). The relationship between teacher self-efficacy beliefs and student achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Instruction*, 12(2), 481-498.
- Karadağ, E., Yücel, H., ve Çakır, Ö. (2019). Examining the self-efficacy perceptions of religious culture and moral knowledge teachers in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 7(8), 140-147. doi: 10.11114/jets.v7i8.4421
- Karakoyun, E. (2019). Mesleki Gelişim ve Ahlaki Değerlerin İş Yaşamına Katkısı. *Gazi Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(2), 89-100.

- Kızılkaya H. A. (2012) Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kırıkkale.
- Kim., E. (2007). The Quality and Qualifications of the Teaching Force in the Republic of Korea. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*.
- Kinney, C. (1998). Building an Excellent Teacher Corps: *How Japan Does It*. *American Educator*, 21 (4), 62-69.
- Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. doi:10.1037/a0019237
- Koyama, M. (2008). Mathematics Teacher Training in Japan. In Burghes, D. (Ed.). *International Comparative Study in Mathematics Teacher Training*. (p.26-27). CfBT.
- Köklü H. (2018) Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Köseoğlu, O. (2020). Mesleki Gelişim Dersinin İş Dünyasına Uyum Sağlama Sürecine Etkisi. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-16.
- Kulbak H. (2019) Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: Bir karma yöntem araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Yönetimi, Çanakkale.
- Küçükahmet L. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, AÜEBF. Yayınları, Ankara, 1996, s. 112
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

- Kwon, O.N. (2004, July). In H. C. Lew (Chair). *Mathematics teacher education in Korea. Paper presented at ICME 10, Denmark.*
- Laferriere, T., Breuleux, A., Baker, P. ve Fitzsimons, R.(1999). *In-service teachers professional development models in the use of information and communication technologies.* SchoolNet National Advisory Board Web Sitesi: http://www.schoolnet.ca/snab/e/reports/tlreport_on_prod.pdf, 12.03.2007
- Lent, R. W., Brown, S. D., ve Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Locke, T., Vulliamy, G., Webb, R. and Hill, M. (2005). Being a ‘professional’ primary school teacher at the beginning of the 21st century: *A comparative analysis of primary teacher professionalism in New Zealand and England, Journal of education policy*, 20 (5): 555-581
- Luszczynska, A., ve Schwarzer, R. (2015). *Social cognitive theory.* Health psychology: A textbook, 35-49.
- Malaty, G. (2006). What are the Reasons Behind the Success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- MEB, (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu.* Kanun Numarası: 1739. Kabul Tarihi:14/6/1973.
- MEB, (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2018). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı:* Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2018) *Milli Eğitim Temel Kanunu.* Kanun Numarası: 1739.
- MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu,* Ankara 2006, s. 2.
- MEB Tebliğler Dergisi, 7 Şubat 1949, sy. 524, s. 153. “*Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı*”, Ankara, 1953’ten nakleden Ömer Okutan, a.g.e., s. 423.
- MEB Tebliğler Dergisi, 29 Mart 1982, s. 156; *MEB Tebliğler Dergisi*, 13 Nisan 1992, s.222

- MEB, (2010). *Milli Eğitim Bakanlığında Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı*, Ankara. Erişim tarihi: 26.10.2010
- MEB, (2015). <http://oyegm.meb.gov.tr/dosyalar/ekitap/index.html#/42>, Erisim tarihi: 25.02.2023
- Ninomiya, A. and Toshikata, O. (1990). A Critical Analysis of Job-satisfied Teachers in Japan. *Comparative Education*, 26 (2), 249-257.
- OECD,(2012).http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profilekorea_20752288-table-kor
- Othman, A. ve Masum, A. (2017). Professional development and teacher self-efficacy: Learning from Indonesian Modern Islamic Boarding Schools. *Educational Process: International Journal*, 6(2), 7-19. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2017.62.1>.
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(8), 44-58.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* içinde (ss. 195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özgür, M. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 1023-1032.
- Pehlivan M. (2022) Fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının kaynakları ve sonucuna ilişkin bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı / Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Pişkin M. (2010) İlköğretim matematik öğretmen adaylarının somut modelleri matematik öğretiminde kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İlköğretim Bölümü / İlköğretim Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı / İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Policy Information Report (2003). Preparing Teachers Around the World. *Educational Testing Service*.

- Riley, R.W. (1994). Professional growth and education reform. *Teaching PreK-8*, 24(4), 12
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim*, 145, 25-30
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- SAN, M.M. (1999). Japanese Beginning Teachers' Perceptions of Their Preparation and Professional Development. *Journal of Education for Teaching*, 25 (1).
- Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development [Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili algıları]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Stajkovic, A. D., ve Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Süzer B. (2019) Fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tokat ili örneği. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı / Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Tokat.
- SVDET (State of Victoria Department of Education and Training). (2002). Teacher Professional Learning. *State of Victoria Department of Education and Training* Web Sitesi: <http://www.sofweb.vic.edu.au/pd/tchdev/index.htm>, 10.04.2007.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Taylor, U. T. S. P. *Approaches to teacher development in Finland—learning from a 'high performer'*. <http://www.ucet.ac.uk/downloads/4268-Approaches-to-teacher-development-in-Finlandlearning-from-a-high-performer.pdf> Erisim tarihi 13.03.2023

- The Holmes Group (1996). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Tims, M., Bakker, A. B., ve Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(2), 230-240.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Uçar, B. (2018). *İşletmelerde Mesleki Gelişim ve Eğitim Programı*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- UNESCO (2008). Status of Teacher Education in the Asia-Pacific Region. *International Reading Association*.
- Üstüner, M. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitiminde Eğitim Materyallerinin Etkin Kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 167-181.
- Üstüner, M., Demirtas H., Cömert M., Özer N., (2009) Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 17, Haziran, 1-16
- Villegas-Reimers, E. ve Reimers, F. (2000). The professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it. *The Board on International Comparative Studies in Education of the National Academies / National Research Council Web Sitesi*: http://www7.nationalacademies.org/bicse/Villegas_Reimers.pdf, 22.03.2007.
- Yalçın İncik, E. ve Akbay, S. E. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışma: *Mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve eğitim ihtiyaçları*. *Turkish Studies*, 13(27), 1653-1676.

https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozetvemakale_id=2180 sayfasından erişilmiştir.

Yaşar P. (2019) İngiliz dili öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve kendi başlattıkları mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunma düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Trabzon.

Yazıcı S. (2019) Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve denetim uygulamalarıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sivas.

Yenen, E. T. ve Kılınc, H. H. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 455-468. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/64726/703490> sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H. (2017). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İle İlgili Öğretmen Görüşleri*. Eğitim ve Bilim, 42(190), 185-202.

Yılmaz D. (2019) Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançları. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel Eğitim Ana Bilim Dalı / Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Kocaeli.

Yılmaz, A. (2017). An investigation into Professional development perception of Turkish teachers of English as a foreign language. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004) Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27:260–267.

Yoğun M. S. (2022) Sürekli mesleki gelişim programında akran koçluğu yoluyla ders gözleminin analizi: Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları, etkililik ve geri bildirim. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gaziantep.

Yoldaş G. (2019) Mesleğe yeni başlayan ve deneyimli Türk ilkokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlilik inançlarının araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Mersin.

Yüksel A. "Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi: Osmanlı'dan Günümüze", İstanbul: *Milli Eğitim Basımevi*, 2001.

Zengin, M. "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15 / 27 (Haziran 2013): 1-28 .

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1)

EKLER

Ek:1 Etik Kurul Onayı



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu

TOPLANTI SAYISI
12

KARAR SAYISI
485

TOPLANTI TARİHİ
28.12.2021

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi olan Muhammed DURMAZ'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 15.12.2021 tarih ve 2100072749 sayılı başvuru dosyasının görüşülmesi.

2021.12.485. Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi olan Muhammed DURMAZ'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 15.12.2021 tarih ve 2100072749 sayılı başvuru dosyası görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda, aşağıdaki tabloda isimleri belirtilen araştırmacılar tarafından hazırlanan "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin İncelenmesi*" isimli yüksek lisans tezi ve ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, projenin gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına kurulumuz üyeleri tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.

| YÜRÜTÜCÜ | ARAŞTIRMACI/UZMAN |
|---------------------------------|----------------------------|
| Dr. Öğr. Üyesi Emin Tamer YENEN | Muhammed DURMAZ (Öğrenci) |

Prof. Dr. Bayram DEVİREN
Üye

Prof. Dr. Zülfiyar DURMUŞ
Dekan

Prof. Dr. Şule AYDIN
Üye

Prof. Dr. Şahlan ÖZTÜRK
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü V.

Prof. Dr. Mustafa Hilmi ÇOLAKOĞLU
Üye

Prof. Dr. Hacı Abdullah ŞENGÜL
Üye

Prof. Dr. Fatih ÖZDEMİR
Üye

Prof. Dr. Ersan KABALCI
Üye

Prof. Dr. Serkan ŞAHİNKAYA
Kurul Başkanı

*Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN toplantıya katılmadı.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 0MAA-DGRM-0D1M

Belge Doğrulama Adresi : <https://ebysorgu.nevsehir.edu.tr>

Adres:
Telefon No :

Fax No :

Bilgi için :Leyla Karagedik
Memur



Ek: 2 Kişisel Bilgi Formu

Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Ölçeği

Değerli katılımcı,

Aşağıda yer alan anket formu, ‘‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin İncelenmesi’’ adlı akademik bir araştırma için hazırlanmıştır. Anket formuyla toplanacak veriler, yalnızca akademik amaçlarla kullanılacak olup üçüncü kişi ve / veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. İlgı ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Muhammed DURMAZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

| Kişisel Bilgiler | | |
|--|--|---------------------------------------|
| Cinsiyetiniz | | Yaşınız |
| <input type="checkbox"/> Kadın | <input type="checkbox"/> 21-30 | <input type="checkbox"/> 31-40 |
| <input type="checkbox"/> Erkek | <input type="checkbox"/> 51-60 | <input type="checkbox"/> 41-50 |
| | | <input type="checkbox"/> 61 ve Üzeri |
| Öğrenim Durumunuz | Mesleki Deneyiminiz | Görev Yaptığınız Okul Türü |
| <input type="checkbox"/> Lisans | <input type="checkbox"/> 1-5 Yıl | <input type="checkbox"/> Devlet Okulu |
| <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans | <input type="checkbox"/> 6-10 Yıl | <input type="checkbox"/> Özel Okul |
| <input type="checkbox"/> Doktora | <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl | |
| | <input type="checkbox"/> 16-20 Yıl | |
| | <input type="checkbox"/> 21 Yıl ve Üzeri | |

| | | 1-Hiç katılmıyorum | 2-Katılmıyorum | 3-Kısmen katılıyorum | 4-Katılıyorum | 5-Tamamen Katılıyorum |
|----|---|--------------------|----------------|----------------------|---------------|-----------------------|
| 1 | Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanabilirim. | | | | | |
| 2 | Alanımla ilgili bilimsel yayınları takip ederim. | | | | | |
| 3 | Uygun öğrenme ortamları hazırlamada kendimi geliştirme gereği hissediyorum. | | | | | |
| 4 | Çalışma yaşamımı planlama ve zaman yönetimi konusunda kendimi yeterli hissediyorum. | | | | | |
| 5 | Çalıştığım alan ile ilgili ulusal ve uluslararası projelerde ve etkinliklerde nasıl görev alacağım hususunda bilgiye ihtiyaç duyuyorum. | | | | | |
| 6 | Öfke kontrolü ve stresle başa çıkma becerilerimi geliştirmeye ihtiyaç duyuyorum. | | | | | |
| 7 | Okulun ve meslektaşlarımın sorunlarını çözmeye yönelik sorumluluk alabilirim. | | | | | |
| 8 | Alanımla ilgili araştırma yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahibim. | | | | | |
| 9 | Öğrencilerimle ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurabilirim. | | | | | |
| 10 | Kişisel ve mesleki duyarlılıklarımı geliştirmek için kültür ve sanat etkinliklerine katılırım. | | | | | |
| 11 | Sözlü ve sözsüz iletişim becerileri hakkında bilgi sahibi olmam gerektiğini düşünüyorum. | | | | | |
| 12 | Kurumsal yapı ve işleyişle ilgili yeterli bilgiye sahibim. | | | | | |
| 13 | Okulun geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlamak için gerekli önlemlerin alınmasında katkıda bulunabilirim. | | | | | |
| 14 | Okul ile ilgili sorumluluk gerektiren görevleri üstlenebilecek cesaretim var. | | | | | |
| 15 | Okulun ihtiyaçlarına yönelik takım çalışması etkinlikleri hakkında kendimi geliştirme gereği hissediyorum. | | | | | |
| 16 | Bilişim teknolojilerini bilimsel araştırma yapmak amacıyla kullanabilirim | | | | | |
| 17 | Öğretim ortamı ve sınıf hazırlama etkinliklerinde başarılıyım. | | | | | |
| 18 | Farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulama konusunda kendimi yeterli hissediyorum. | | | | | |
| 19 | Öğretim materyali tasarlayıp ve kullanma hakkında yeterli bilgiye sahibim. | | | | | |
| 20 | Öğrenme çıktılarını değerlendirmeye yönelik uygun ve farklı ölçme araçları geliştirip kullanabilirim. | | | | | |