

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK
ALAN BİLGİSİ (TPAB) DÜZEYLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME,
ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ VE HİZMET İÇİ EĞİTİM
GEREKSİNİMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ: MUŞ/BULANIK
ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ertuğrul ÇAM

AMASYA
TEMMUZ, 2017

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK
ALAN BİLGİSİ (TPAB) DÜZEYLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME,
ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ VE HİZMET İÇİ EĞİTİM
GEREKSİNİMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ: MUŞ/BULANIK
ÖRNEĞİ**

Ertuğrul ÇAM

**Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Yüksek Lisans Derecesi
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Tezin Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Fatih SALTAN

AMASYA
TEMMUZ, 2017

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY SAYFASI

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 17 / 07 / 2017**

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Fatih SALTAN



Üye : Doç. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR



Üye : Doç. Dr. Emre ÜNAL



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Ertuğrul ÇAM



17/07/2017

ÖNSÖZ

Bilgi ve teknolojilerin gerek günlük yaşamda gerekse eğitim ortamında oldukça aktif olarak kullanıldığı günümüzde öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterliklerin sağlanması ilköğretim çağındaki öğrencilerin gelecekteki başarıları için önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple ilköğretim öğretmenlerinin mesleki başarısını etkileyen faktörlerin araştırılması önem arz etmektedir.

Bu araştırma ilköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen kıymetli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Fatih SALTAN' a ve Milli Eğitim Şube Müdürü Sayın Veysi BORA' ya teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca maddi ve manevi fedakarlık gösteren kıymetli eşim Kübra ÇAM' a ve kızım Gülce Hüma ÇAM'a, bugünlere gelmeme vesile olan her türlü zahmetimi çeken anneme ve babama, moral motivasyonumu sağlayan ve dualarını esirgemeyen kayınvalidem ve kayınbabama en derin şükranlarımı sunmayı borç bilirim.

Ayrıca çalışma süresince koordinasyon sağlayan okul müdürlerine ve araştırmaya katkı sağlayan meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Ertuğrul ÇAM

17/07/2017

İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK.....	i
JÜRİ ÜYELERİ İMZALARI	ii
BİLDİRİM.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri	2
1.2. Çalışmanın Gerekçesi ve Önemi	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	6
2.2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi.....	6
2.2.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	8
2.3. Yaşam Boyu Öğrenme	14
2.3.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi	14
2.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yapılan Çalışmalar	16
2.4. Öz yeterlik	19
2.4.1. Öz Yeterliği Etkileyen Faktörler.....	20
2.4.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	21
2.4.3. Öğretmen Öz Yeterliği	21
2.4.4. Öz Yeterlik ile İlgili Çalışmalar	22

2.5.	Hizmet İçi Eğitim.....	26
2.5.1.	Hizmet İçi Eğitim ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	28
2.6.	Teknolojiye Yönelik Tutum.....	31
2.6.1.	Teknolojiye Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Çalışmalar	32
2.7.	Literatür Taramasının Sonuçları.....	34
3.	YÖNTEM.....	36
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	36
3.2.	Çalışma Grubu	36
3.3.	Veri Toplama Araçları	37
3.3.1.	Öğretmen öz yeterlik ölçeği	39
3.3.2.	Hizmet içi eğitim gereksinimleri ölçeği.....	39
3.3.3.	Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği.....	39
3.3.4.	Teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği.....	40
3.3.5.	Teknolojiye yönelik tutum ölçeği	40
3.3.6.	Kişisel bilgi formu.....	40
3.4.	Verilerin Analizi.....	41
4.	BULGULAR	45
4.1.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri.....	45
4.2.	Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine İlişkin Bulgular.....	46
4.2.1.	Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi ..	46
4.2.1.1.	Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi	46
4.2.1.2.	Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Branşa Göre Değişimi.....	47
4.2.1.3.	Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Değişimi.....	47
4.2.1.4.	Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Değişimi	48
4.3.	Öğretmenlerin Öz yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	48
4.3.1.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi ..	49
4.3.1.1.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi	49
4.3.1.2.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Branşa Göre Değişimi.....	49
4.3.1.3.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Değişimi.....	50
4.3.1.4.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Değişimi ..	50
4.4.	Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimine İlişkin Bulgular	51

4.4.1. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimi Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi	51
4.4.1.1. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimi Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi.....	52
4.4.1.2. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimi Düzeylerinin Branşa Göre Değişimi	52
4.4.1.3. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimi Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Değişimi	53
4.4.1.4. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimi Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Değişimi	53
4.5. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Bulgular	54
4.5.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi	55
4.5.1.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi	55
4.5.1.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Düzeylerinin Branşa Göre Değişimi	56
4.5.1.3. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Değişimi	56
4.5.1.4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Değişimi	57
4.6. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	57
4.6.1. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutum Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi	58
4.6.1.1. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi	58
4.6.1.2. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutum Düzeylerinin Branşa Göre Değişimi	59
4.6.1.3. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutum Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Değişimi	59
4.6.1.4. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutum Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Değişimi	60
4.7. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Öz Yeterlik, YBÖ, HİE ve Teknolojiye Yönelik Tutum ile İlişkisi	61
5. TARTIŞMA	62
5.1. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine İlişkin Tartışma	62

5.2.	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma	63
5.3.	Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Tartışma	65
5.4.	Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Tartışma	67
5.5.	Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma	67
5.6.	Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Öz Yeterlik ile İlişkinine Yönelik Tartışma	68
5.7.	Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ile İlişkinine Yönelik Tartışma	68
5.8.	Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri ile İlişkinine Yönelik Tartışma	68
5.9.	Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Teknolojiye Yönelik Tutum ile İlişkinine Yönelik Tartışma	69
6.	SONUÇLAR VE ÖNERİLER	70
6.1.	Sonuçlar	70
6.2.	Öneriler	71
6.2.1.	Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	71
6.2.2.	İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	71
7.	KAYNAKLAR	73
8.	EKLER	85
9.	ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	102

ÖZET

İlköğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme, Öz yeterlik Düzeyleri Ve Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri Açısından İncelenmesi: Muş/Bulanık Örneği

Bu çalışmanın amacı Muş ili Bulanık ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki başarısında önemli olduğu düşünülen teknolojik pedagojik alan bilgisinin öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve teknolojiye yönelik tutumları gibi faktörlerle birlikte incelenmesidir. Ayrıca bu faktörlerin etkilendiği diğer değişkenleri ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülen bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini Muş ili Bulanık ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evrene ulaşma güçlüğü bulunmaması nedeniyle örneklem belirleme yöntemi kullanılmamış evren kendini örnekleyen evren olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya 166'sı erkek 191'i kadın olmak üzere 357 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Veriler Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği", Gökmenoğlu (2013) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Gereksinimlerini Belirleme Ölçeği", Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği", Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler ve Shin (2009) tarafından geliştirilen Öztürk ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği", Yavuz (2005) tarafından geliştirilen "Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Veriler istatistiksel veri analiz programı ile analiz edilmiştir. Veri analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi hesaplamaların yanı sıra t testi ve Pearson Korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri yüksek olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken branşa, kıdem yılına ve görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri orta düzey olarak tespit edilmiştir. Öz yeterlik düzeyleri cinsiyete, kıdem yılına göre anlamlı şekilde farklılık göstermezken branşta sınıf öğretmenliği lehine, görev yerine göre köy ve kasaba öğretmenleri lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmanın diğer bir sonucu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre kadınlar lehine, branşa göre branş öğretmenleri lehine, kıdem yılına göre 6 yıl ve üzeri kıdeme

sahip öğretmenler lehine, anlamlı düzeyde farklılık gösterirken görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğretmenlerin orta düzeyde hizmet içi eğitim ihtiyacı sergiledikleridir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları cinsiyete, bransa ve kıdem yılına anlamlı farklılık göstermezken görev yapılan yerleşim birimine göre merkez okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları olumlu derecede yüksektir. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları cinsiyete, bransa, kıdem yılına ve görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı şekilde pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu, TPAB düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, TPAB düzeyleri ile hizmet içi eğitim gereksinimleri arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ve TPAB düzeyleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Yaşam Boyu Öğrenme, Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı, Teknolojiye Yönelik Tutum, Öz Yeterlik.

ABSTRACT

Examination of Primary School Teachers' Levels of Technological Pedagogical Knowledge (TPAB) in Terms of Lifelong Learning, Self-efficacy Levels and In-Service Training Needs: Muş / Bulanık Example

The aim of this study is to examine the technological pedagogical content knowledge together with self-efficacy, life-long learning tendency, in-service training needs and attitudes towards technology factors which are thought to be important to teachers', work in Muş Bulanık, professional success. It is also to reveal other variables to which these factors are influenced. The research is a study conducted in the relational model.

The universe of the research consists of all the teachers working in primary schools in the province of Muş, Bulanık. Because there is no difficulty in reaching the universe in the survey, the universe without sampling method was accepted as a self-sampling universe. 357 primary school teachers, 166 males and 191 females, participated in the research. The data is collected with the help of the scale "Teacher Self-efficacy Scale" developed by Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005), "The Scale for Determining In-service Training Needs of Primary School Teachers" developed by Gökmenoğlu (2013), "The Lifelong Learning Trends Scale" developed by Coşkun (2009) , "Technological Pedagogical Content Information Scale" adapted to Turkish by Öztürk and Horzum (2011) developed by Baran, Thompson, Mishra, Koehler and Shin (2009), "Technological Pedagogical Content Knowledge Scale" developed by Yavuz (2005) Information Form ". The data were analyzed using data analysis program. In data analysis, t test and Pearson Correlation analyzes were used in addition to calculations such as frequency, arithmetic mean, standard deviation.

According to the results of the research, teachers' knowledge of technological pedagogical field is high. Also, while technological pedagogical knowledge of teachers does not show any significant difference according to sex, there is a significant difference according to seniority year and the working place. According to the results of the research, the self-efficacy levels of the teachers were determined as medium level.

While the self-efficacy levels did not differ significantly according to sex and seniority year, there was a significant difference in favor of elementary school teachers and in favor of village teachers according to place of employment.

Another consequence of the study is that teachers' lifelong learning trends are high. The lifelong learning tendency of teachers does not show a significant difference compared to the occupied settlements but shows a significant difference in favor of women, in favor of branch teachers and in favor of 6 years or more seniority year.

Another result obtained from the research is that teachers show moderate in-service training needs. While the in-service training needs of the teachers do not show any significant difference according to sex and seniority year, they show a significant difference in favor of the teachers working in the central schools according to the occupied settlement. In addition, teachers' attitudes towards technology are high. Teachers' attitudes toward technology do not differ significantly according to sex, seniority year and occupied settlement.

As a result of the research, it was found that there was a positive moderate correlation between teachers' TPAB levels and self-efficacy, a low level of positive correlation between TPAB levels and lifelong learning trends and a low level of negative correlation between TPAB levels and in-service training and there was a positive correlation between TPAB levels and attitudes towards technology.

Keywords: Technological Pedagogical Content Knowledge, Lifelong Learning, In-Service Training Needs, Technological Attitude, Self-Efficacy.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Alan Bilgisi, Pedagojik Bilgi ve Teknoloji Bilgisi Bileşenleri	7
Tablo 2. TPAB ile İlgili Farklı Alanlarda Yürütülmüş Çalışmalardan Örnekler	9
Tablo 3. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması.....	22
Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı	37
Tablo 5. Ölçeklerin madde sayıları ve alt faktörleri	38
Tablo 6. Araştırmanın alt problemleri ve analizleri.....	42
Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin betimsel istatistikleri	45
Tablo 8. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin TPAB düzeyleri.....	46
Tablo 9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin cinsiyete göre değişimi ...	46
Tablo 10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin branşa göre değişimi	47
Tablo 11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin kıdem yılına göre değişimi	47
Tablo 12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin yerleşim birimine göre değişimi	48
Tablo 13. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve alt boyutları ...	48
Tablo 14. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre değişimi	49
Tablo 15. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin branşa göre değişimi	49
Tablo 16. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin kıdem yılına göre değişimi	50
Tablo 17. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yerleşim birimine göre değişimi	50
Tablo 18. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları	51
Tablo 19. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin cinsiyete göre değişimi.....	52
Tablo 20. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin branşa göre değişimi	52
Tablo 21. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin kıdem yılına göre değişimi	53
Tablo 22. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin yerleşim birimine göre değişimi.....	53

Tablo 23. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimleri ve alt boyutları	54
Tablo 24. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin cinsiyete göre değişimi.....	55
Tablo 25. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin branşa göre değişimi	56
Tablo 26. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin kıdem yılına göre değişimi	56
Tablo 27. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin yerleşim birimine göre değişimi.....	57
Tablo 28. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri ve alt boyutları	58
Tablo 29. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre değişimi.....	59
Tablo 30. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin branşa göre değişimi	59
Tablo 31. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin kıdem yılına göre değişimi.....	60
Tablo 32. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin yerleşim birimine göre değişimi.....	60
Tablo 33. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin; öz yeterlik, YBÖ, HİE ve teknolojiye yönelik tutum ile ilişkisi.....	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin Bileşenleri.....	8
Şekil 2. Öz Yeterliği Etkileyen Faktörler.....	20
Şekil 3. Evren- Örneklem Durumu.....	37



KISALTMALAR LİSTESİ

- TPAB** : Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
- TB** : Teknoloji Bilgisi
- PB** : Pedagoji Bilgisi
- AB** : Alan Bilgisi
- PAB** : Pedagojik Alan Bilgisi
- TAB** : Teknolojik Alan Bilgisi
- TPB** : Teknolojik Pedagojik Bilgi
- HİE** : Hizmet İçi Eğitim
- YBÖ** : Yaşam Boyu Öğrenme
- BİT** : Bilgisayar ve İletişim Teknolojileri
- FATİH** : Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
- SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- TYT** : Teknolojiye Yönelik Tutum

1. GİRİŞ

Ülkeler varlıklarını devam ettirebilmek için toplumlarında nitelikli insanlara ihtiyaç duymaktadırlar. Eğitim sistemlerinin temel amacı ülkelerinin nitelikli insan gücünü yetiştirmektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu nedenle eğitim sisteminin uygulayıcıları olan öğretmenlerin nitelikli ve çağın gerektirdiği bilgi ve beceri donanımına sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken en önemli niteliklerinden bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte kendini yenilemesidir. Yeniliklere açık olmak ve yenilikleri takip etmek için öğretmenin yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip olması gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme süreci formal ve informal öğrenme yolu ile sağlanabilir. Formal olan yaşam boyu öğrenme, öğretmenler açısından düşünüldüğünde hizmet içi eğitim aracılığı ile yapılabilmektedir. Günümüzde eğitime en çok ihtiyaç duyulan konulardan birisi de teknoloji kullanımudur. Yılmaz (2007), bireyleri yetiştirecek olan kişiler öğretmenler olduğuna göre öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgi ve teknolojilere hakim, değişime uyum sağlayabilen kişiler olması gerektiğini belirtmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin teknolojiyi takip edebilmeleri gerekmekte ayrıca eğitim sürecinde teknolojiyi nasıl kullanabileceklerini de bilmeleri gerekmektedir. Herhangi bir aracı eğitimde teknoloji olarak kullanabilme "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" kavramı çatısı altına girmektedir. Teknoloji bilgisi; kağıt, kalem gibi basit teknoloji ürünlerinden internet, video, akıllı tahta ve bilgisayar yazılımlarına kadar çeşitli teknolojiler hakkındaki bilgiler anlamına gelir (Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler ve Shin, 2009). Örneğin çamaşır mandalı ilkökul 1.sınıf öğretmeni için eğitim teknolojisi olabilir mi diye düşünüldüğünde; mandalın ağzı kaleme tutturulup diğer kısmı da çocuğun avuç içine yerleştirildiğinde çocuk kalemi düzgün tutabiliyor ise mandal bir eğitim teknolojisidir denilebilir. Bu şekilde eğitim ve öğretimin niteliğini artıran araç gereçlerin hangi yaş grubuna, hangi konuya, nasıl uygulanması gerektiğinin bilgisi de teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramının içerisinde saklıdır. Pedagoji bilgisi öğrencinin ne zaman öğreneceğinin, nasıl öğreneceğinin, neden öğreneceğinin ve ne kadar öğrendiğinin bilgisini içerir. Alan bilgisi ise ne öğretilecek sorusunun cevabını içerir. Öğretmen öğrencilerine bir konuyu öğretmeden önce öğreteceği konunun bütün detaylarını bilmelidir. Aksi takdirde öğrenciden gelen bir soru öğretmeni zor durumda bırakır ve öğrencilerin öğretmene güveni zedelenir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi ise teknoloji bilgisi, pedagoji bilgisi ve alan bilgisinin birleşiminden daha anlamlı, daha geniş ve daha karmaşık bir bilgi türüdür. Teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip bir öğretmen öğrencilerine neyi ne zaman hangi öğretim yöntem ve

teknikleriyle ve hangi teknolojiyi kullanarak öğrenmeleri kalıcı hale getireceği konusunda bilgi sahibidir.

Öğretmen öz yeterliği yukarıda bahsi geçen kavramların temelini oluşturmaktadır. Çünkü öğretmen öz yeterlik duygusuna sahip olduğunda teknoloji kullanımı, yaşam boyu öğrenme gibi yolları kullanarak mesleğini daha verimli icra edebilir. Öz yeterlik kavramının tanımına baktığımızda; bireyin bir işi başarabilmek için gerekli olan yetiye sahipliği konusundaki inancıdır (Zimmerman, 1995; Bandura, 1997; Kear, 2000; Gawith, 1995; Akt: Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003). Bu tanıma göre öğretmenlik mesleği için öncelikli ihtiyaç kişinin öğretmenlik mesleğini yapabileceğine olan inancıdır. Öz yeterlik düzeyi düşük olan bir öğretmenden kendini geliştirmesi, kendini güncel tutması, pek de beklenen bir şey değildir. Kurbanoğlu (2004)'na göre yaşam boyu öğrenme için temel becerilere sahip olmanın yanında bu becerileri etkili bir şekilde kullanmak için öz yeterlik inancını artırmak bir zorunluluktur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Muş ili Bulanık ilçesinde görev yapan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisinin öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve teknolojiye yönelik tutumları gibi faktörlerle birlikte incelenmesidir. Ayrıca bu faktörlerin demografik özelliklere göre değişimini ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırma problemi şu şekildedir:

Muş ili Bulanık ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, öz yeterlik düzeyleri, hizmet içi eğitim ve teknolojiye yönelik tutum ile ilişkisi nedir?

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğretmenlerin TPAB düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin TPAB düzeyleri demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri düzeyi nedir?
6. Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Öğretmenlerin HİE gereksinimleri düzeyi nedir?
8. Öğretmenlerin HİE gereksinimleri demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyi nedir?
10. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Öğretmenlerin TPAB düzeylerinin; öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme eğilimi, hizmet içi eğitim gereksinimleri ve teknolojiye yönelik tutum düzeyleri ile ilişkisi nedir?

1.2. Çalışmanın Gerekçesi ve Önemi

Teknolojik pedagojik alan bilgisi; teknoloji bilgisi, pedagoji bilgisi ve alan bilgisi olmak üzere üç ana unsurdan oluşmaktadır. Üç ana unsurun birleşiminden ortaya çıkan TPAB bileşenlerinden farklı olarak yeni bir bilgi türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde TPAB ile ilgili farklı yaklaşımlar olsa da bunların uzlaştığı nokta TPAB teknolojiyi öğrenme ve öğretme sürecine dahil etmeye çalışan bütünlük bir bilgi türüdür (Çoban, Akpınar, Baran, Sağlam, Özcan ve Kahyaoğlu; 2016). Ülkemizde eğitimi geliştirme çabalarına bakıldığında FATİH projesi gibi önemli bir proje karşımıza çıkmaktadır. Bu projede teknoloji kullanımının öğrenme süreçlerinde yaygınlaştırılıp daha etkili hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple öğretmenlere bir dizi hizmet içi eğitim verilmektedir. Projenin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin teknoloji konusunda geliştirilmeleri oldukça önemli bir konudur. Öğretmenler kendilerini geliştirebilmek için hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılacağı gibi bireysel öğrenmeler de gerçekleştirebilmektedirler. Bunun için öğretmenlerde öncelikle mesleki öz yeterlik duygusunun olumlu olması gerektiği düşünülmektedir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmen kendini teknoloji alanında geliştirmesi için giriştiği bütün faaliyetler yaşam boyu öğrenme süreci içerisine girmektedir. Ayrıca teknoloji ile ilgili yeni bilgiler öğrenme sürecinde öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının da etkili olduğu düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının yaşam boyu öğrenme için belirlediği çerçeve yeterlikler arasında bulunan dijital yetkinlik ve öğrenmeyi öğrenme de önemle vurgulanmaktadır. Bu yetkinliklere sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme alt yapılarının hazır olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu yetkinliklerin öğretmenlerdeki durumlarının araştırılması öğretmenlere mesleki başarılarını artırmada yol gösterecektir. Bütün bu unsurlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öz yeterlik düzeyleri, hizmet içi eğitim gereksinimleri ve teknolojiye yönelik tutum düzeyleri

arasındaki ilişkilerin ortaya konmasının öğretmen eğitimi ile ilgilenen yöneticilere katkı sunacağı, proje kapsamındaki öğretmenlere yol göstereceği ve literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin, öz yeterlik düzeyi, hizmet içi eğitim gereksinimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimi ve teknolojiye yönelik tutum boyutlarında hangi düzeyde oldukları, birbirleri ile ilişki düzeyleri ve demografik özelliklere göre farklılaşma durumları detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muş ili Bulanık ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

İlköğretim öğretmenlerinin kendilerine sunulan ölçeklere samimi yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi: Teknolojik pedagojik alan bilgisi; alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisinin birleşimi ile parçalarından farklı özellikler gösteren yeni bir bilgi türüdür.

Teknoloji Bilgisi: Teknoloji bilgisi günlük teknolojik ürünlerin bilgisinden gelişmiş bilgisayar yazılımlarına kadar bütün teknolojik ürünlerin bilgisidir.

Pedagoji Bilgisi: Pedagojik bilgi; işlemleri ve uygulamaları bunların öğretim yöntem/tekniklerini, eğitimin amaçlarını ve eğitim sürecindeki bileşenleri kapsayan derin bilgiler bütünüdür.

Alan Bilgisi: Öğretmenin mevcut branşı hakkındaki bilgisidir.

Yaşam Boyu Öğrenme: Bireylerin kişisel, mesleki ve sosyal gelişimlerini hayatın bütün evresinde bireysel potansiyelini kullanarak yaptığı tüm etkinliklerdir.

Öz Yeterlik: "Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapabilmek için gerekli olan beceri, tutum ve bilgiye sahip olduğu konusundaki inancı" olarak ifade edilmiştir (Bandura,1986)

Hizmet İçi Eğitim: Hizmet içi eğitim personelin mesleğe başladığı andan kurumdan ayrılana kadar geçen sürede mesleğin gerektirdiği donanıma sahip olmak ve

gerekli yeniliklere ayak uydurmalarını dağlamak için yapılan planlı ve programlı eğitimlerdir.

Teknolojiye Yönelik Tutum: Bireylerin teknolojiye karşı sahip oldukları duygu ve düşünceler bütünüdür.



2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Öz Yeterlik, Yaşam Boyu Öğrenme, Hizmet İçi Eğitim ve Teknolojiye Yönelik Tutum” ile ilgili kuramsal bilgiler almaktadır.

2.2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Shulman (1987) alan bilgisi ile pedagojik bilginin karışımından ortaya çıkan ve parçalarından bağımsız bir bilgi alanı olarak açıkladığı pedagojik alan bilgisini (PAB) eğitim araştırmalarına kazandırmıştır (Kaya, Kaya ve Emre, 2013). Pedagojik alan bilgisi Shulman (1986)'nın tanımıyla belirli konuların öğrenilmesini neyin kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını anlamayı içerir. Bu tanımda her bilenin bildiğini öğretmeyeceği vurgulanmaktadır. Yani Pedagojik alan bilgisi, hangi konunun hangi yaş grubuna nasıl öğretileceğinin bilgisidir. Pedagoji bilgisi ile öğrenenin yaş grubu özellikleri bilinebilir, konu alanı bilgisi ile konunun bütün detayları, uygulamaya nasıl konulacağı bilinebilir. Ancak sadece pedagoji bilgisi ile ya da sadece konu alanı bilgisi ile istenilen düzeyde öğretim yapılamaz. Öğretilecek konunun yaş grubu özelliklerine düşünme biçimine göre hangi öğretim stratejileri ile yapılacağına bilgisi pedagojik alan bilgisi kavramının çatısı altındadır.

Teknolojik pedagojik alan bilgisi Shulman'ın (1986) geliştirdiği pedagojik alan bilgisi kavramına güncel teknolojik gelişmelere bağlı olarak teknolojik bilginin entegre edilmesi ile oluşan, Mishra ve Koehler (2006)'in çalışmalarıyla ortaya konulan, öğretmen bilgi türüdür (Kaya, Kaya ve Emre, 2013). Mishra ve Koehler'in çalışmaları teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramının kuramsal temellerinin oluşmasında önemli rol oynamaktadır (Karakuyu, 2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisini Timur ve Taşar (2011) “Kavramların teknoloji ile gösterimi; pedagojik tekniklerin alandaki bilgileri öğretmek için teknolojinin olumlu biçimde kullanımı; öğrenmede kavramları neyin zor ya da neyin kolay yaptığını ve nasıl bir teknolojinin öğrencilerin karşılaştığı problemleri çözmeleri için nasıl yardımcı olacağı; öğrencilerin önceki bilgileri ve bilgi teorileri; mevcut bilgilere dayanarak yeni bilgi teorileri geliştirmek ya da eski bilgileri güçlendirmek için teknolojinin nasıl kullanılabileceği hakkındaki bilgiler bütününü” şeklinde tanımlamaktadır. Mishra ve Koehler (2006) teknolojik pedagojik alan bilgisini yedi alt boyutta incelemiştir.

İçerik (Alan) Bilgisi: İçerik bilgisi mevcut konu alanı hakkında öğrenilen ya da öğretilen bilgidir (Mishra ve Koehler, 2006). Öğretmenler; öğrenciler için konu alanı içindeki doğruları tanımlayabilmekle yetinmemeli, belli durumları gerekçeleriyle birlikte

açıklayabilmeli, diğer disiplinlerle ilişkili olup olmadığını teoride ve uygulamalı bir biçimde açıklayabilmelidir (Shulman, 1986). Alan bilgisinde yetersiz olan öğretmenler etkin bir ders planı oluşturamaz dolayısıyla gereken başarıyı elde edemezler.

Pedagojik Bilgi: Pedagojik bilgi; işlemleri ve uygulamaları bunların öğretim yöntem/tekniklerini, eğitimin amaçlarını ve eğitim sürecindeki bileşenleri kapsayan derin bilgiler bütünüdür. Pedagoji bilgisi olan bir öğretmen öğrencilerinin bilgiyi nasıl yapılandıracağını, nasıl beceri edineceğini, öğrenmeye karşı nasıl olumlu tutum kazanacağını iyi bilir (Mishra ve Koehler, 2006).

Teknoloji Bilgisi: Teknoloji bilgisi; kağıt, kalem gibi basit teknoloji ürünlerinden internet, video, akıllı tahta ve bilgisayar yazılımlarına kadar çeşitli teknolojiler hakkındaki bilgiler anlamına gelir (Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler ve Shin, 2009).

Tablo 1. Alan Bilgisi, Pedagojik Bilgi ve Teknoloji Bilgisi Bileşenleri

<i>Alan Bilgisi</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Öğretim Programı - Temsil Sistemleri - Öğrenci Zorlukları -Nelerdir?- - Ölçme ve Değerlendirme -Nedir?-
<i>Pedagojik Bilgi</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sınıf Yönetimi - Öğretim Strateji ve Yöntemleri - Öğrenci Zorlukları ve Kavram Yanılgıları -Nasıl Giderilir?- - Ölçme Değerlendirme -Nasıl?-
<i>Teknoloji Bilgisi</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Temel Kullanım - Standart Ayarlar - Teknik Sorunları Çözme

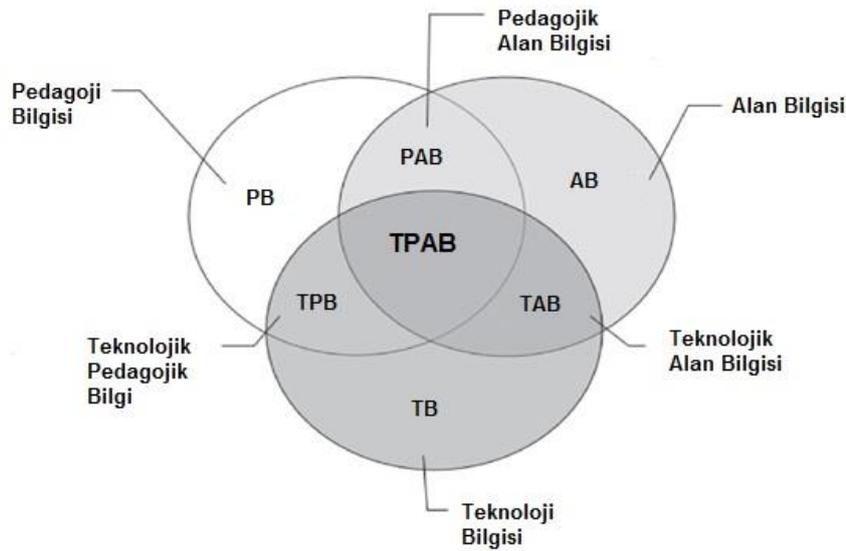
Kaynak: (Bozkurt ve Cilavdaroğlu, 2011, s.862)

Pedagojik Alan Bilgisi: Bu bilgi türü alan-içerik bilgisi ve pedagoji bilgisinin harmanlanmasıyla oluşan bir konunun öğrenilmesini sağlamak için kavramları en iyi şekilde temsil eden analogilerin, örneklerin, açıklamaların, sunumların ve gösteri yöntemlerinin kullanılmasını sağlayan bilgi türüdür. (Shulman, 1986, 1987; Akt. Bilici ve Baran,2015). Bu bilgi bir konu alanı bilgisinden ve öğretmenlerce paylaşılan disiplinler arası genel pedagojik bilgiden farklıdır (Mishra ve Koehler, 2006).

Teknolojik Alan Bilgisi: Teknolojik alan bilgisi kuramsal çerçevede teknoloji ile içerik arasındaki kesişime vurgu yapılarak tanımlanır (Slough ve Connel, 2006: Akt: Koehler, Mishra, Kereluik, Shin ve Graham, 2014). Bu bilgi öğretmenin ders içeriğini hangi teknoloji ile öğreteceğine karar vermesinde etkilidir.

Teknolojik Pedagojik Bilgi: Genel anlamda teknolojik pedagojik bilgi teknolojinin pedagojik bilgiyle bütünleştirilmesini ifade eder. Teknolojik pedagojik bilgi, teknolojinin pedagojik açıdan öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcılığı artırma, somutlaştırma gibi faydalarını anlamayı içerir. Microsoft Office programları gibi popüler yazılımlar iş dünyası için hazırlanmış olmasına rağmen teknolojik pedagojik bilgi ile eğitimde önemli hale gelmektedir (Koehler ve Mishra, 2009).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Teknolojik pedagojik alan bilgisi; alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisinin birleşimi ile parçalarından farklı özellikler gösteren yeni bir bilgi türüdür. Teknolojik pedagojik alan bilgisi, pedagojik alan bilgisinin bir uzantısıdır ve bir öğretmen belli konuları öğretmek için teknolojik araçların pedagojik stratejilere ve içerik sunumlarına nasıl dönüştürülebildiğini bildiği zaman teknolojik pedagojik alan bilgisini elde etmiştir (Jang ve Chen, 2010). Aşağıda teknolojik pedagojik alan bilgisinin bileşenleri verilmiştir.



Şekil 1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Bileşenleri, Kaynak: (Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, Clair ve Harris, 2009, s.71).

2.2.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında birçok araştırma bulunmaktadır. Tablo 2’de ülkemizde TPAB ile ilgili farklı alanlarda yapılan çalışmalar görülmektedir.

Tablo 2. TPAB ile İlgili Farklı Alanlarda Yürütülmüş Çalışmalardan Örnekler	
İlgili Alan	Yapılan Çalışmalar
Sınıf Öğretmenliği	Karalar ve Altan, 2016; Karakuyu ve Karakuyu, 2016; Karadeniz ve Vatanartıran, 2015; Gömleksiz ve Fidan, 2013; Öztürk, 2013;
Fen Bilimleri Öğretmenliği	Çoban, Akpınar, Baran, Sağlam, Özcan ve Kahyaoğlu, 2016; Akyüz, Pektaş, Kurnaz ve Memiş, 2014; Bilici ve Yamak, 2014; Meriç, 2014;
Matematik Öğretmenliği	Mutluoğlu ve Erdoğan, 2016;
Kimya Öğretmenliği	Demircioğlu, Yadigaroglu ve Demircioğlu, 2016;
Coğrafya Öğretmenliği	Çelik, Hebebcı ve Şahin, 2016;
Türkçe Öğretmenliği	Atalay, 2016;
Tarih Öğretmenliği	Bozkurt, 2016;
Farklı Alanların Birlikte Kullanıldığı Çalışmalar	Tatlı, Akbulut ve Altınışik, 2016; Sarı, Bilici, Baran ve Özbay, 2016; Önal ve Çakır, 2015; Karademir, 2015;
Ölçek Uyarlama	Kaya ve Dağ, 2013; Övez ve Akyüz, 2013; Kaya, Kaya ve Emre, 2013; Timur ve Taşar, 2013;

Mishra ve Koehler (2006) 5 yıl süren çalışmasının sonucunda teknolojik pedagojik alan bilgisini teorik olarak açıklamaktadır. Çalışmada Shulman'ın pedagojik alan bilgisi kavramı temel alınmış pedagoji ve alan bilgisine teknoloji bilgisi eklenerek kuram eğitim araştırmalarına kazandırılmıştır.

Timur ve Taşar (2011) Graham ve diğerleri tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeğini (TPABÖGÖ) Türkçeye uyarlama çalışması yapmıştır. 393 fen ve teknoloji öğretmeni ile yürütülen araştırmada ölçeğin alfa katsayısı 0.92 olarak hesaplanmış ve ölçeğin Türkiye'de kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2013) 239 sınıf öğretmeni adayı ile tarama modelinde yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutları arasında anlamlı

bir farklılık bulunmazken teknoloji kullanıp kullanmama durumlarına göre anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

Kaya, Kaya ve Emre (2013) Schmidt ve arkadaşları tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. 407 öğretmen adayı ile yürütülen çalışma sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısının 0.89 olarak madde toplam korelasyon katsayılarının 0.42 ve 0.74 arasında bulunduğu ve ölçeğin Türkiye'de öğretmen adayları ile kullanılmasının uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Övez ve Akyüz (2013) Schmidt ve arkadaşları tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeğini Türkçeye uyarlayarak sadece matematik dersi için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. 473 ilköğretim matematik öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada alfa değerini 0.91 olarak tespit edilmiş ve teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kaya ve Dağ (2013) Schmidt ve arkadaşları tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. 352 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülen çalışma sonucunda 0.77 ile 0.88 arasında alfa güvenirlik katsayısı elde edilerek ölçeğin Türkiye şartlarında uygulanabilirliği sonucunu elde etmişlerdir.

Gömleksiz ve Fidan (2013) 628 sınıf öğretmeni adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterliklerine ilişkin algı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği ancak öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı düzeyde değiştiği sonucu elde edilmiştir.

Meriç (2014) 130 fen bilgisi öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven algılarını sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven algıları yüksek düzeyde bulunmuş ve TPAB öz güven algılarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bilici ve Yamak (2014) teknolojik pedagojik alan bilgisi kuramsal çerçevesinde fen bilgisi öğretmen adaylarının zenginleştirilmiş mikro öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemiştir. Elde edilen sonuçlara göre yapılan uygulamaların TBAP düzeyini artırdığını tespit etmiştir.

Akyüz, Pektaş, Kurnaz ve Memiş (2014) 48 fen bilgisi öğretmen adayı ile deneysel yöntemle yürüttüğü araştırmada akıllı tahtayı merkeze alan mikro öğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine ve akıllı tahta kullanımına yönelik algılarına olan etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre akıllı tahta kullanımının öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenlerine genel anlamda olumlu katkı yaptığı ancak akıllı tahtaya yönelik algılarında ise herhangi bir değişim olmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Karademir (2015) 404 öğretmen adayı ile ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü araştırmada öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları, TPAB öz güveni ve eğitim teknolojilerine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre eğitsel internet kullanımı, TPAB ve eğitim teknolojilerine yönelik tutum arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Hsu, Liang ve Su (2015) 49 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada oyun temelli öğretimde TPAB'nin rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarına oyun bilgisi ve oyun pedagojik bilgisi ile öğretilenler daha önce oyun pedagojik bilgisi ile öğretilenlerden daha yüksek yeterliklere sahip olma eğiliminde olduğu ifade edilmektedir.

Önal ve Çakır (2015) 329 öğretim elemanı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre bölüm ve hizmet yılına göre anlamlı farklılık bulunduğu, cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın bulunmadığı belirtilmiştir.

Karadeniz ve Vatanartıran (2015) 411 sınıf öğretmeni ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin demografik özelliklere göre ve teknolojiye ilişkin değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi çerçevesinde kendilerini yeterli düzeyde gördükleri, eğitim durumları açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ve cinsiyete göre anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir.

Sarı, Bilici, Baran ve Özbay (2015), farklı branştaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş çalışma sonucunda aralarında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Olofson, Swallow ve Neumann (2016), vaka analizi yöntemi ile yürüttüğü çalışmada daha önce TPAB sahibi olarak nitelendirilen öğretmenlerin süreçteki uygulama

farklılıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi yapılandırmasında başlama noktası olarak TPAB olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bozkurt (2016), 134 tarih öğretmeni adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik öz güven algılarını ve etkilendiği değişkenleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven düzeyinin yüksek olduğu ve okudukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Karakuyu ve Karakuyu (2016), 331 sınıf öğretmeni ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada motivasyon ve öz yeterlik değişkenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre motivasyon değişkeninin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerine anlamlı düzeyde bir etkisi bulunmasına rağmen öz yeterlik değişkeninin anlamlı bir etkisi yoktur.

Balçın ve Ergün (2016), fen bilgisi öğretmen adaylarının materyal geliştirme konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlik ölçeği geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda 0.93 alfa iç tutarlık katsayılı geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmişlerdir.

Atalay (2016), 264 Türkçe öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini ve etkilendiği değişkenleri tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının teknolojik bilgi düzeyinde kendilerine yönelik algıları yüksek olmasına rağmen ortalamalara göre orta düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir. Bir başka sonuç ise teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyi öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Çelik, Hebecci ve Şahin (2016), 36 öğretmen adayı ile yürüttüğü deneysel çalışmada coğrafya öğretmen adaylarının örnek olay kütüphanesi kullanımının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz yeterlik algısına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda örnek olay kütüphanesi kullanımının öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz yeterlik algılarında ön teste göre anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Tatlı, Akbulut ve Altınışik (2016), 13 farklı alanda 46 öğretmen adayı ile yürüttüğü deneysel çalışmada Web 2.0 araçlarının öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven algılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda verilen eğitimlerin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven algılarında anlamlı bir artış sağladığı bulgusu elde edilmiştir.

Karalar ve Altan (2016), 271 sınıf öğretmeni adayı ile tarama yönteminde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının TPAB düzeylerinin etkilendiği değişkenleri belirlemiş ve öğretmen öz yeterlik düzeylerini yordama derecesini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri açısından ileri düzeyde görmektedirler ve öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerine sınıf düzeyi, bilgisayara ve internet erişimine sahip olma faktörlerinin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çoban vd. (2016), 37 fen bilimleri öğretmeni ile deneysel modelde yaptığı çalışmada teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli argümantasyon uygulamalarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre 54 saat süren eğitimin öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Mutluoğlu ve Erdoğan (2016) 178 ilköğretim matematik öğretmeni ile yürüttüğü araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonunda TPAB ile öğretim stili arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Dikmen ve Demirel (2016), yaptığı çalışmada Türkiye’de 2009-2013 yılları arasında teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine yapılan çalışmalarda eğilimler incelenmiştir. Yapılan inceleme sonrasında 32 makale ve 17 tez olmak üzere 49 çalışma tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise çalışmaların daha çok öğretmen adayları üzerine yapıldığı ve nicel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı belirtilmiştir.

Demircioğlu, Yadigaroğlu ve Demircioğlu (2016) karma yöntem kullanarak 37 kimya öğretmeni ile yaptığı çalışmada kimya öğretmenlerinin teknolojiye ve teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda kimya öğretmenlerinin kimya öğretiminde teknolojinin kullanımı ve teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir.

Voogt ve McKenney (2017) öğretmen eğitimleri ile odak grup tartışması yönteminde yürüttükleri çalışmada erken okur yazarlığa teknolojik pedagojik alan bilgisinin etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin erken okur yazarlığı geliştirmede ihtiyaç duyduğu teknoloji kullanımına verilen önemin düşük olduğu belirtilmektedir.

2.3. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme temelde okulda öğrenmeyi de içerisine alan bireyin tüm yaşamı boyunca devam ettirdiği öğrenme etkinlikleridir. Öğrenmeler genelde ihtiyaç ve merak sonucu oluşmaktadır. İhtiyaç hissedilen yeni durumlar ya terk edilir ya da gerekli öğrenmeler sağlanarak hayatın içine alınır. Okullarda verilen eğitimler okul sonrası karşılaşılan problemleri çözmekte yetersiz kalmaktadır (Bağcı, 2011). Bu nedenle insanoğlu yeni durumlara uyum sağlamak ve yaşamının standardını korumak /artırmak için sürekli yeni bir şeyler öğrenmek durumundadır. Bu durum karşımıza yaşam boyu öğrenme kavramını çıkarmaktadır.

2.3.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi

Yaşam boyu öğrenme kavramının 1931 yılında Alfred North Whitehead tarafından fark edildiği belirtilmektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Daha sonraları 1960'lı yılların ortalarından 1970'li yılların başlarına doğru yaşam boyu öğrenme kavramına ilgi artmış ve UNESCO 1972 yılında eğitimi, doğumdan ölüme kadar devam eden bir dinamik olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 2015).

1972 yılında UNESCO Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu tarafından yayımlanan Faure adlı raporda yaşam boyu öğrenme ile ilgili şu önerilerde bulunmuştur:

- *“Eğitimi okul yaşı ve okul binaları ile sınırlamak yanlıştır.*
- *Eğitim hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan tüm eğitsel etkinliğin temel bileşeni olarak düşünülmelidir.*
- *Eğitsel etkinlik daha esnek olmalıdır.*
- *Kısacası, eğitim yaşam kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanmalıdır.”* (Güngör, 2007, s.5).

Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenme ile ilgili birçok etkinlik düzenlemiş, stratejiler oluşturulmuş ve 1996 yılını da “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak belirlemiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Yaşam boyu öğrenme konusunda günümüzde de çalışmalar devam etmekte, devletlerin, şirketlerin ve uluslararası kuruluşların stratejik planlarında yer almaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramını öğretmen eğitimi açısından ele aldığımızda bu kavram çok daha önemli bir hale gelmektedir. Şu an örgün eğitim içerisinde olan çocuklarımızı gelecekte bekleyen çağın nasıl olacağı kestirilememektedir. Kaldı ki her gün değişen teknoloji ve ihtiyaçlara uyum sağlayan bireyler yetiştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin bu donanıma sahip olması gerekir. Öğretmen, öğrencileri günün koşullarına göre yetiştirdiğinde ilerleyen yıllarda öğrenciler okulda öğrendikleri becerileri

kullanamadan yeni durumlarla karşılaşabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler bilgi ve becerilerini güncel tutabilmeli, gelişmelere ayak uydurabilmeli, bilgi ve teknolojiye gelişmelerin geleceği hakkında yordamalar yapabilmelidir. Bu sebeple öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine hakim olması ve kendini sürekli yenileyebilen bir karaktere bürünmesi gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenmede kişinin kendini geliştirmesi bireyin kendi sorumluluğunda olan bir kavramdır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Yaşam boyu öğrenme literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Woodrow (1999) yaşam boyu öğrenmeyi beşikten mezara kadar devam eden öğrenmeler (akt. Özgür, 2016) olarak tanımlarken; Ersoy ve Yılmaz (2009, s.806) yaşam boyu öğrenmeyi “resmi bir özellik taşıyan ya da taşımasının iş ile ilgili, bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyunca gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümü” olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile Coşkun ve Demirel (2012, s.108) “öğrenme olanaklarının hayatın tümüne yayılmasını vurgulayan ve bireyin potansiyeli ile yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Soran, Akkoyunlu ve Kavak (2006, s.202) yaşam boyu öğrenmeyi “temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere ikinci bir fırsat yaratabilmek ve daha ileri düzeylerde öğrenim imkanı sunmak” olarak tanımlarken Günüş, Odabaşı ve Kuzu (2012, s.310) “bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinlikler” şeklinde tanımlamaktadır. Coşkun ve Demirel (2012)’e göre yaşam boyu öğrenen bireylerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri ele alındığında sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme ve güdülenme gibi faktörler ön plana çıkmaktadır. Sebat bireylerin öğrenmede karşılaştığı güçlüklerle karşı direnme gücünü ifade ederken merak öğrenmeye temel oluşturan faktördür. Öğrenmeyi düzenleme ise kişinin neyi öğreneceğini ve yaşamına nasıl uygulayacağı ile ilgili bir kavramdır.

Literatür incelendiğinde yaşam boyu öğrenmenin farklı yolları bulunmaktadır. Bu yollar en temel olarak yaşa bağlı olarak değişmektedir. Doğumdan sonra ana dil öğrenme çevreyi tanıma gibi informal öğrenme süreci devam etmektedir. Okul çağı ile birlikte okul öncesi eğitimden başlayarak yüksek öğrenime kadar devam eden formal eğitim de öğrenmelere dahil olmaktadır. Ayrıca meslek sahibi olduğunda hizmet içi eğitimler ve farklı alanlardaki diğer eğitimler de yaşam boyu öğrenme olanaklarına dahil olmaktadır.

Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme için yeterlik çerçevesi oluşturmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı da bu çerçevede yaşam boyu öğrenme için sekiz anahtar yeterlik belirlemiştir. Bu yeterlikler maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

1. “Anadilde iletişim
2. Yabancı dillerde iletişim
3. Matematiksel yetkinlik ve fen ve teknolojide temel yetkinlikler
4. Dijital yetkinlik
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Sosyal ve beşeri yetkinlikler
7. Girişim ve girişimcilik anlayışı
8. Kültürel bilinç ve ifade” (MEB, 2014)

Bu anahtar yeterliklere sahip olan bireylerin yaşam boyu öğrenme alt yapılarının hazır olacağı düşünülmektedir. Çünkü bu yeterlikler yaşam boyu öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek güçlükleri aşmada önemli kolaylıklar sağlayacaktır. Bu yeterlikler bireylere hangi öğrenmelere ihtiyaç duyduğu, bilgiye nasıl ulaşacağı ve edindiği bilgiyi nasıl kullanacağı konusunda yardımcı olur.

2.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu başlık altında yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yürütülen bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Sternberg (1997) çalışmasında zeka kavramının yaşam boyu öğrenmede başarılı olmanın rolünü incelemiştir. Araştırmada zekanın etkilendiği faktörler belirtilmiş ve yaşam boyu öğrenmedeki yeri vurgulanmıştır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme için gerekli olan faktörün yeni durumlara uyum sağlamadaki zihinsel beceri olduğu belirtilmiştir.

Sharples (2000) yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme için kişisel mobil teknolojilerin tasarımını ele almıştır. Çalışmada yaşam boyu öğrenme için gerekli olan teknolojilerin taşınabilir, bireysel, göze batmayan, çevrimiçi, kullanışlı ve sezgisel olması gerektiği belirtilmiştir.

Akbaş ve Özdemir (2002) Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme başlıklı çalışmasında yaşam boyu öğrenmenin Avrupa Birliğinde gelişim sürecini, üye ülkelere düşen görevleri ve yaşam boyu öğrenmenin getirilerini incelemiş ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmek için bir dizi önerilerde bulunmuştur.

Ersoy ve Yılmaz (2009) 162 yönetici ve kütüphaneci ile yaptığı çalışmada Türkiye’deki halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenme konusundaki durumlarını ortaya koymak ve yöneticilerden kaynaklanan yetersizlikleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli

bir parçası olduğu ve kütüphanecilerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi sahibi olduğu ortaya koyulmuştur.

Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2012) literatür taraması yöntemi kullanarak derleme türünde yaptığı çalışmada YBÖ'yü etkileyen faktörleri ve faktörler arasındaki ilişkiyi kuramsal olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda yaş, ekonomi ve politika, motivasyon, rol model olarak öğretmen, eğlenerek öğrenme, kültürel yapı, okuryazarlık, tutum, yeterlikler, beceriler, BİT ve deneyim faktörleri belirlenmiştir.

Coşkun ve Demirel (2012) 1545 üniversite öğrencisiyle tarama modelinde yürüttüğü çalışmada üniversite öğrencilerinin YBÖ eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin YBÖ eğilimlerinin düşük olduğu ve yaşam boyu öğrenme eğiliminin öğrenim görülen üniversiteye, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

İzci ve Koç (2012) 387 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf, matematik ve Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmenlerde bulunması gereken becerilerden bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ve yabancı dil öğrenme, öğrencilerine rehber olma, konusunda anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir.

Toprak ve Erdoğan (2012) yaşam boyu öğrenmeyi kavram, politika, araç ve uygulama bazında incelemiştir. Araştırmada yaşam boyu öğrenmenin kavramları ve felsefi dayanakları açıklanmış ve Avrupa Birliği Türkiye'ye model olarak önerilmiştir. Ayrıca öne çıkan kavramlar öz güdüleme, öz kaynakla finansman, özerklik ve kendini gerçekleştirme olarak belirtilmiştir.

Karakuş (2013) 231 meslek yüksekokulu öğrencisi ile tarama yönteminde yaptığı çalışmada öğrencilerin YBÖ yeterliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin YBÖ yeterlikleri iyi düzeyde bulunmuş bölümler ile YBÖ arasında manidar bir farklılık tespit edilememiştir.

Gencel (2013) 551 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının YBÖ yeterliklerine yönelik algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının YBÖ yeterliklerine yönelik algıları cinsiyete ve öğrenim görülen anabilim dalına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Epçaçan (2013) nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemiyle yürüttüğü çalışmada YBÖ becerilerine ders kitaplarında yer verilme düzeyini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme becerilerinin bir kısmına düz metinlerde bir kısmına ise şiirlerde yer verildiği tespit edilmiştir. Elde edilen diğer bir sonuç ise uzun metinlerde kısa metinlere göre daha fazla beceri bulunmaktadır.

Şahin ve Arcagök (2014) 206 öğretmen ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin YBÖ yeterlikleri düzeyini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin YBÖ yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermezken mesleki kıdem, öğrenim durumu ve branşa göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Kılıç ve Tuncel (2014) 290 öğretmenle betimsel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve YBÖ eğilimlerini belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu ancak bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında manidar ilişki bulunamamıştır.

Konokman ve Yelken (2014) farklı üniversitelerden 255 öğretim elemanı ile tarama modelinde yürüttükleri çalışmada öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiş ve algıların cinsiyete, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015) 362 öğretmen ile ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz yeterlik ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında düşük düzeyde bir ilişki tespit edildiği ifade edilmiştir.

Tunca, Şahin ve Aydın (2015) 1125 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve etkilendiği değişkenleri ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yaman ve Yazar (2015) 293 lise öğretmeni ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete ve mezun

oldukları yükseköğretim programına göre değişmemektedir. Ancak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenim düzeylerine alanlarına ve kıdemlerine göre farklılaşmaktadır.

Özgür (2016) 313 öğretmen adayı ile ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü araştırmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu, cinsiyete ve bransa göre farklılaşma gösterdiği ifade edilmiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bilgi okuryazarlığı arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir.

Ayaz ve Ünal (2016) 1483 öğretmen ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik özelliklere göre değişimini incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimleri bransa, öğrenim durumuna, mesleki çalışmalara katılma durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterirken cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

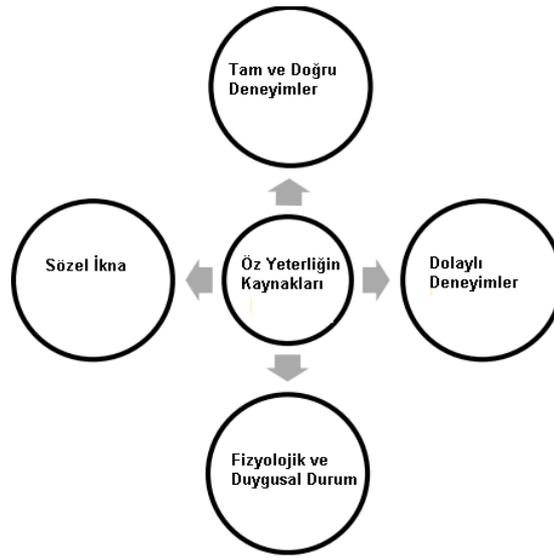
2.4. Öz yeterlik

Öz yeterlik kavramı ilk defa Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır (Yorgancı, 2016). Bu kavram sosyal bilişsel teorinin temel kavramlarından birisidir. Sosyal bilişsel teori hümanizm ve psikodinamik kuramların tersine kişilik gelişimini açıklayan kavramlar oluşturmuştur. Öz yeterlik tanımlarına baktığımızda; Bandura (1986) “Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapabilmek için gerekli olan beceri, tutum ve bilgiye sahip olduğu konusundaki inancı” olarak tanımlamıştır (Ay, 2016). Başka bir çalışmada Zimmerman (1995) “Bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargılar” olarak ifade edilmektedir (Yorgancı, 2016). Bu tanımlara bakıldığında öz yeterlik kavramı bireyleri bir işi yapmaya yöneltici güç olduğu görülmektedir. Yani bireyin ben bu işi yapabilirim inancısıdır. Bu inanç yeteneklerden ve ulaşılabilirlikten ziyade bireyin inancını ifade etmektedir. Kişideki bu inanç ne kadar kuvvetli ise o işi yapmaktaki azim ve hırs o derece yüksek olmaktadır. Kişi yetenekli olmasa bile yöneldiği işte yeteneğinin üzerinde performans göstermesini sağlar. Ters durum da doğrudur. Belli bir alanda yüksek yeteneğe sahip kişinin öz yeterlik düzeyi düşük ise o alanda başarılı olma ihtimali düşüktür.

2.4.1. Öz Yeterliği Etkileyen Faktörler

Sharma ve Nasa (2014) öz yeterliği etkileyen 4 faktör olduğunu belirtmektedir.

1. Tam/Doğru/Kişisel Deneyimler
2. Dolaylı Deneyimler
3. Sözel İkna
4. Fizyolojik ve Duygusal Durum



Şekil 2. Öz yeterliği etkileyen faktörler (Sharma ve Nasa, 2014, s.61)

Bandura (1986) öz yeterliğe etki eden etmenlerden en etkili olanın doğrudan deneyimler olduğunu belirtmektedir. Bir birey belli bir işte başarılı olduğunda bunu başka işlerde de başarılı olabileceği şeklinde yorumlayabilmektedir. Dolaylı deneyimlerde ise birey başkalarının başarılarına göre ben de başarabilirim inancı içerisine girerek öz yeterlik inancı geliştirebilir. Sözel ikna ise bireye verilen telkin yolu ile bireyde pozitif yönde öz yeterlik inancı geliştirilebilir ya da negatif yönde öz yeterlik inancı düşürülebilir. Öz yeterliğe etki eden diğer bir faktör ise bireyin fizyolojik ve duygusal durumudur. Örneğin başka bir şehirde yüksek lisans yapmak isteyen bir memur şehirlerarası seyahat ederken yorgun, bitkin ve ekonomik olarak kötü duruma düşebilir. Bunun sonucunda birey ben bu işi yapamayabilirim şeklinde öz yeterlik inancı negatif yönde etkilenebilir. Aksine fizyolojik şartlar yerinde olduğunda şehirlerarası mesafe yorgunluk yaratmıyorsa sağlık durumu da

iyi ise bireyin duygusal yönden kendi ile barışık durumda ise pozitif yönde öz yeterlik algısı geliştirebilmektedir.

2.4.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenleri hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yetiştirme, öğretmen seçme, öğretmenin kendini tanınması ve kariyer gelişiminde yol göstermesi amacıyla öğretmen genel yeterlikleri belirlenmiştir. Buna göre 6 yeterlik alanı 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi bulunmaktadır. Yeterlik alanları şu şekildedir:

1. *“Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim*
2. *Öğrenciyi Tanıma*
3. *Öğrenme ve Öğretme Süreci*
4. *Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme*
5. *Okul-Aile ve Toplum İlişkileri*
6. *Program ve İçerik Bilgisi” (URL-1).*

Öz yeterlik, bireyi bir işi yapmaya yönelten itici güç olarak düşünüldüğünde yukarıdaki yeterliklere ve performans göstergelerine sahip olmada öğretmen öz yeterliğinin oldukça etkili olduğu görülmektedir.

2.4.3. Öğretmen Öz Yeterliği

Öğretmenler öğrencilerinde çeşitli öğrenme stratejileri oluşturma, hedef belirleme gibi önemli konularda öz yeterlik oluşturma açısından kritik rol oynamaktadır (Schunk, 1995). Öğretmenlik öz yeterliği öğrencilerin davranışlarını ve performanslarını yönlendirmede kendilerine olan inançları şeklinde tanımlanmaktadır (Burhan, 2016). Öğretmenler öz yeterliği etkileyen faktörleri etkili kullanarak öğrencilerinde pozitif yönde öz yeterlik oluşturabilirler. Öğrencilerine doğrudan deneyim sağlayarak öğrenci başarısını artırabilir, etkinlikler yoluyla diğer öğrencilerin başarıyı görmesini sağlayabilirler, sözel ikna yoluyla öğrencilerini motive edebilirler. Ancak tüm bunların sağlanabilmesi için öğretmenlerin kendi öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Öğretmen kendisini tanımalı öğrencilerine başarılı olmayı öncelikle kendisi başarılı olarak göstermelidir. Çünkü öğretmen öğrenciler için öncelikli bir modeldir. Öğretmenin kendisinin bu mesleği başarı ile icra edebileceğine dair inancının yüksek olması

gerekmektedir. Yani öğretmenlik mesleği için öz yeterliğinin yüksek olması gerekir. Böylece kendi başarısı öğrencilerinde dolayısıyla toplumda farklı konularda öz yeterlik inancı oluşmasında etkili olacaktır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının oluşmasında hizmet öncesinde ve hizmet içinde aldığı eğitimin, daha önce edindiği deneyimlerin ve teknoloji becerilerinin rolü vardır. Bunlar sonucunda öğretmenin öz yeterlik düzeyi şekillenerek öğretmenin sınıf içi davranışları, yeniliklere açık olma durumu ve öğretmeye yönelik algısı değişmektedir (Kiremit ve Gökler, 2010). Korkmaz (2002)'in bireylerin öz yeterliklerine göre açıkladığı özellikleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması

Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz Yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> • Karmaşık olaylarla baş edebilme • Problemlerin üstesinden gelme • Çalışmalarında sabırlı olma • Başarmak için kendine güvenme • Okulda daha başarılı olma • Meslek hayatlarında daha başarılı olma 	<ul style="list-style-type: none"> • Olaylarla baş edememe • Umutsuzluk ve mutsuzluk • Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulma • İlk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınma • Kendi gayretlerinin sonucu pek değiştirmeyeceğine inanma

Kaynak: (Karakuyu, 2015, s.48)

2.4.4. Öz Yeterlik ile İlgili Çalışmalar

Öz yeterlikle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmaların çalışma grubunu çoğunlukla öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma modelleri genellikle tarama modelinde yürütülmüştür. Buna rağmen karma desende ve ön test-son test modelinde çalışmalarla da karşılaşılmaktadır. Literatürdeki bazı çalışmalarla ilgili detaylı bilgiler aşağıda görülmektedir.

Raudenbush, Rowan ve Cheong (1992) 315 lise öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlerin öz yeterliklerini incelemiştir. Branş ve öğrenci düzeylerinin de incelendiği çalışmada üst düzey seviye öğrencileri eğiten öğretmenlerin daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.

Aşkar ve Umay (2001) 155 ilköğretim matematik öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının bilgisayara karşı öz yeterlik algılarının düşük olduğu ve bilgisayara karşı öz yeterlik algılarının bilgisayar deneyimleri ve kullanma sıklıkları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) 628 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe versiyonu geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) 240 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada farklı anabilim dallarında eğitim gören öğretmen adaylarının problem çözme ve fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin farklı değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre fen bilgisi, matematik ve sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) 2184 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını iş tatmini ve öğrencilerin akademik başarıları açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz yeterlik düzeyinin iş doyumunu ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) 491 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelere göre farklılaşma durumunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyete ve öğrenim türüne göre farklılaşmadığı, üniversite değişkenine göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

Berkant ve Ekici (2007) 363 sınıf öğretmeni adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik inançlarının orta düzey olduğu tespit

edilmiştir. Ayrıca fen öğretimi öz yeterlik inancı ile zeka puanları arasında düşük ve orta düzey anlamlı ilişkiler de tespit edilmiştir.

Ekici (2008) 91 öğretmen adayı ile tek gruplu ön test- son test modelinde yürüttüğü çalışmada sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet, genel akademik başarı durumu ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) 122 sınıf öğretmeni adayları ile nicel ve nitel yöntemlerle yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz yeterlikleri biraz yeterli olarak bulunmuş ve cinsiyet, başarı puanı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Güvenç (2011) 126 sınıf öğretmeni ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle mesleki öz yeterlik algılarını belirlemiş ve özerklik destekleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğu ve mesleki algılarının olumlu olduğu ayrıca özerklik desteği ile öz yeterlik algısı arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) 380 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını ve öğretmenlik mesleğine tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemiş ve öz yeterlik inançları ile mesleki tutum arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz yeterlik algısının cinsiyet ve öğrenim görülen programa göre farklılaştığı ve mesleki tutumun ise değişkenlere göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca mesleki tutum ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Bümen ve Özaydın (2013) 39 öğretmen adayı ile boyamsal tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre lisans eğitimi boyunca öğretmen öz yeterlik inançlarının anlamlı derecede arttığı ancak mesleki tutumda anlamlı bir değişim olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Akgün (2013) 214 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerini incelemiş ve öğretmen öz yeterlik algısı ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri yüksek düzey çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi düzeyleri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Kesicioğlu ve Güven (2014) okul öncesi anabilim dalında öğrenim gören 462 öğretmen adayı ile ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme iletişim ve empati becerisinin öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Helfrich ve Clark (2016) iki farklı üniversitede öğrenim gören 87 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada okuma yazma eğitiminde öz yeterliğin etkisini incelemiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri okuma alanında daha yüksek düzeyde sonuçlar gösterirken yazma alanında daha düşük düzeyde sonuçlar göstermektedir.

Turan ve Koç (2016) 96 sınıf öğretmeni adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının web pedagojik alan bilgisine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini ve etkilendiği değişkenleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının web pedagojik alan bilgisine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin kişisel bilgisayara sahip olma, bilgisayar ve internet kullanım süresi ve öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Amirian ve Behshad (2016) 70 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada duygusal zekanın öz yeterlik ve etkili öğretimdeki önemini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlikleri ile duygusal zeka arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zeka ile mesleki tecrübe arasında anlamlı ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Teke ve Özkılıç (2016) 776 öğretmen adayı ile betimsel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının eğitim amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eğitim amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz yeterlik algılarının cinsiyete ve sınıfa göre farklılaşmadığı ancak öğrenim görülen bölüme göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Nakip ve Özcan (2016) 193 öğretmen adayı ile ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyi ile mesleki tutumları arasında anlamlı ve orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir.

Karalar ve Altan (2016) 271 sınıf öğretmeni adayı ile tarama yönteminde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin etkilendiği değişkenleri belirlemiş ve öğretmen öz yeterlik düzeylerini yordama derecesini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri açısından ileri düzeyde görmektedirler ve öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerine sınıf düzeyi, bilgisayara ve internet erişimine sahip olma faktörlerinin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2016) 155 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına yönelik öz yeterliklerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin öz yeterlikleri orta düzeydedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya öğretimine yönelik öz yeterlikleri cinsiyete, mezun olunan lise türüne ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermezken coğrafya dersine ilgi duyma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Korucu ve Çınar (2017) 913 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik durumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik durumları öğrenim gördükleri bölüme, öğrenim gördükleri sınıfa ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.

2.5. Hizmet İçi Eğitim

Günümüzde her alanda yeni bilgiler yeni yöntemler üretilmektedir. Toplumların ihtiyaçlarına ve insanoğlunun hayattan beklentilerine göre yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Eğitim alanında da gerek pedagojik anlamda gerek öğretim yöntem tekniklerinde yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler eğitim öğretim işlerini yürüten personel olduğu için bu gelişmeleri sürekli takip etmek durumundadır. Bu sürekli eğitimin önemli bir kısmını hizmet içi eğitimler oluşturmaktadır (Baykan ve Oktay, 2016). Ancak bazı gelişmeler öğretmenlerin kişisel olarak takip edemeyeceği kadar karmaşıktır. Bu durumda öğretmenler hizmet içi eğitim adı verilen profesyonel eğitimlere tabi

tutulmaktadır. Hizmet içi eğitim kavramının birçok tanımı bulunmaktadır (Serin ve Korkmaz, 2014). Hizmet içi eğitimin içeriği ve uygulanma şekli kurumlara göre farklılık gösterse de amacı personeli iş yaşamı boyunca yenilemek ve kaliteyi artırmaktır (Ergin, Akseki ve Deniz, 2012). Hizmet içi eğitim personelin mesleğe başladığı andan kurumdan ayrılana kadar geçen sürede mesleğin gerektirdiği donanıma sahip olmak ve gerekli yeniliklere ayak uydurmalarını sağlamak için yapılan planlı ve programlı eğitimlerdir. Türkiye’de hizmet içi eğitime örgütlü olarak 1960 Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu” ile başlamıştır (Ergin, Akseki ve Deniz, 2012).

Hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi yeniliklerin ve gelişmelerin takip edilmesi için bir zorunluluktur (Çelen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2016). Öğretmenlerden beklenen artık sadece öğrencileri akademik alanda yetiştiren uzmanlar olmalarının yanında bilgiye ulaşabilme, bilgiyi kullanabilme gibi daha üst düzey yeterlikler ön plana çıkmaktadır (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014).

Hizmet içi eğitimlerin değişen eğitim politikalarına uyum konusundaki yardımı ve ülke genelinde bu politikaları uygulama konusunda birliktelik sağlayacağı yadsınamaz. Geliştirilen eğitim politikalarında “reformların başarısı temelde öğretmen yeterliklerine bağlıdır” (Gökmenoğlu, 2013, s.33). Ayrıca iletişim ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler öğretmen eğitimi programlarını da etkilemektedir (Bulca, Saçlı, Kangalgil ve Demirhan, 2012).

Birçok araştırmacı üniversitede verilen öğretmen eğitimini eleştirmektedir. Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının uygulamada karşılaşacağı güçlüklerle baş edebilecek bir eğitim alamadıkları ve yeterli uygulama fırsatı bulamadıkları sıkça ifade edilen eleştirilerdir. Bu durumda fakültelerde alınan eğitimlerin üzerine bilgi ekleyerek işlevsel hale getirebilmek için hizmet içi eğitim faaliyetleri bir zorunluluktur (Desmarais, 1992). Öğretmenler hizmet öncesinde ne kadar iyi bir eğitim alsalar da mesleki hayatta başarılı olmak için sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak zorundadırlar (Öztürk, Öztürk ve Kaya, 2016). Saban (2000)’ a göre öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleştirilmesi gerekmektedir.

Kurumlarda yapılan hizmet içi eğitimler aynı zamanda mesleki eğitim niteliğindedir (Uşun ve Cömert, 2003). Bu yüzden hizmet içi eğitimler planlanırken ihtiyaç analizi yapılması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin hangi alanlarda ne tür bir eğitime ihtiyacı olduğunun belirlenmesi eğitim sürecinin daha verimli hale gelmesini sağlayacaktır. Bu nedenle eğitimin, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini dengeli bir şekilde karşılaması gerekir (Taymaz, 1992). Örneğin 2010 yılında Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile öğretmenlerin öğretim teknolojileri ile ilgili yeterlikleri önem

kazanmıştır (Saritepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016). Bu proje ile öğretmenler okullara kurulan etkileşimli tahtayı eğitim öğretim sürecinde aktif olarak kullanmayı, materyal hazırlamayı hizmet içi eğitimler yolu ile sağlamaktadırlar.

Hizmet içi eğitim süreci faaliyetleri aynı zamanda yaşam boyu öğrenme kavramının alt süreçlerinden biridir (Veyis, 2014). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı hizmet içi eğitim enstitülerinde açılan kurslar öğretmenlerin MEBBİS hizmet içi eğitim modülünde görünmekte ve öğretmenler ilgi/ihtiyaçlarına göre istediği kursu seçebilmektedirler. Bu kurslar eğitim öğretim dönemi içerisinde yapılabildiği gibi tatil dönemlerinde de yapılabilmektedir.

MEB tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin hedefleri aşağıda verilmiştir.

- a. Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,*
- b. Personele Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,*
- c. Meslekî yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,*
- d. Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,*
- e. Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek*
- f. İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,*
- g. Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,*
- h. Türk Millî Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak*
- ı. Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamaktır.”* (MEB, 2008, s.7-8).

2.5.1. Hizmet İçi Eğitim ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Uşun ve Cömert (2003) 90 öğretmenle tarama modelinde yürüttüğü çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ve programa katılma durumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre 16- 20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin hizmet içi eğitimi daha çok tercih ettikleri ve öğretmenlerin çocuk ruh sağlığı, yaratıcı etkinlikler ve okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan planlar şeklinde üç programı daha çok tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir.

Gökdere ve Çepni (2004) 9 fen bilgisi öğretmeni ile özel durum çalışması yönteminde yürüttüğü çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin fen bilgisi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre en çok gereksinim

duyulan eğitimler; proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve etkinlikler, üstün yeteneklilikle ilgili süreli yayınlara ulaşım ve modern öğretim teorileri şeklinde belirtilmiştir.

Gönen ve Kocakaya (2006) 100 fizik öğretmeni ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre fizik öğretmenlerinin birçoğunun hizmet içi eğitimleri gerekli bulunduğu ancak katıldıkları eğitim sayısı oldukça düşüktür. Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu (2016) değişik branşlarda 60 öğretmenle karma yöntem ile yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımında ihtiyaç duydukları ve hizmet içi faaliyetleriyle ele alınmasını istedikleri konuları belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre en fazla ihtiyaç duyulan konunun eğitimde teknoloji kullanımı, internetin eğitim amaçlı kullanımı ve öğretim materyalini etkin kullanma şeklinde ifade edilmiştir.

Tekin ve Ayas (2006) 30 öğretmen ile nitel yöntemlerle yürüttüğü araştırmada kimya öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kimya öğretmenlerinin öğrenci katılımını artırma ve çağdaş kavram öğretim yöntemleri hakkında hizmet eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Akkuş ve Kadayıfçı (2007) 23 kimya öğretmeni ile durum incelemesi metodundaki çalışmasında laboratuvar kullanımı hizmet içi eğitime katılan kimya öğretmenlerinin yeni öğretim yaklaşımları ve teknikleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre verilen hizmet içi eğitimin öğretmenlerin yeni yaklaşımlar hakkında ve öğrencilerin anlama düzeylerini ölçmek için hazırladıkları soru seviyesinde anlamlı bir değişme olduğu sonucu elde edilmiştir.

Önen, Saka, Erdem, Uzal ve Gürdal (2008) 43 öğretmenle ön test son test modelinde yürüttüğü çalışmada hizmet içi eğitime katılan ve fen bilgisi dersini okutan öğretmenlerin uygulamalı seminer etkinliği başlamadan önceki öğretim yöntem teknikleri hakkındaki bilgileri ile etkinliğin sonundaki bilgileri arasındaki farkı incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre etkinliğe katılan öğretmenlerin seminerden sonra öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerinde önemli artışlar olduğu sonucu elde edilmiştir.

Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009) 104 öğretmen ile ön test son test modelinde yürüttüğü çalışmada hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin yöntem teknikle ilgili bilgilerinin hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasındaki değişimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre eğitimden sonra öğretmenlerin öğretim yöntem tekniklerinde ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgilerinde önemli artışlar olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2010) 337 ilköğretim öğretmeni ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik yeterliklerini ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kendilerini yetkin gördükleri ölçme değerlendirme araçları gözlemi performans ödevi, öz değerlendirme ve sunum değerlendirme; az yeterli gördükleri ise yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, rubrik ve tutum ölçekleri olarak belirlenmiştir.

Ergin, Akseki ve Deniz (2012) 90 öğretmen ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öncelikli olarak dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, eğitim teknolojileri konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Jimenez ve O'Shanahan (2016) 270 öğretmen ve 246 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada web tabanlı eğitimin öğretmen ve öğretmen adayları üzerindeki etkilerini ve okumayı öğrenmede örtük inançları analiz etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre web tabanlı eğitim ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ses farkındalığı, sistematik ses bilgisi, akıcılık, kelime bilgisi ve anlama stratejilerini olumlu yönde geliştirdiği ifade edilmiştir.

Demircioğlu, Yadigaroğlu ve Demircioğlu (2016) karma yöntem kullanarak 37 kimya öğretmeni ile yaptığı çalışmada kimya öğretmenlerinin teknolojiye ve teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda kimya öğretmenlerinin kimya öğretiminde teknolojinin kullanımı ve teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir.

Sarıtepeci ve Durak (2016) 37 öğretmen ile karma yöntemde yürüttüğü çalışmada FATİH projesi kapsamında düzenlenen etkileşimli sınıf yönetimi uzaktan eğitiminin amaçlara ulaşma düzeyini çeşitli değişkenler açısından ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ortalamanın altında değerlere sahiptirler. Ayrıca amaca ulaşma durumunda öğretmenlerin cinsiyet ve hizmet süresi bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Satmaz ve Gencel (2016) 30 öğretmen ile nitel araştırma yönteminde yürüttüğü çalışmasında Bilim Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler hizmet içi

eğitimin gerekliliğine vurgu yapmışlar ve hizmet içi eğitimlerin teknoloji destekli olmasını ayrıca hizmet içi eğitim programlarının sayısının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

2.6. Teknolojiye Yönelik Tutum

Teknoloji, bilimsel ilke ve yeniliklerin sorunların çözümünde etkin şekilde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009). Teknolojinin asıl amacı hayatı kolaylaştırarak yaşamın kalitesini artırmaktır. Bu bakış açısıyla teknolojinin eğitime entegre edilmesi ile eğitimin kalitesi artırılmaktadır. Çağımızda eğitim ve teknoloji neredeyse birbirinden ayrılamayan iki kavram haline gelmiştir. Bundan dolayı gelişmiş ülkeler başta olmak üzere ülkeler teknolojiyi eğitime entegre ederek bireylerine daha nitelikli eğitim verme çabasıdadırlar.

Eğitimde teknoloji kullanımının tarihçesine bakıldığında; Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarında asker eğitiminde görsel araçlar kullanılmıştır. Ardından 1950 yıllarında televizyon öğretim amaçlı kullanılmaya başlanmış ve üniversitelerde işitsel-görsel teknoloji bölümleri kurulmuştur. Bunu takiben 1950-60 yılları arasında Ford vakfı televizyon ile eğitime destek vermiştir (Özden, Çağıltay ve Çağıltay, 1997).

Eğitimde teknoloji kullanımının ülkemizdeki gelişimine baktığımızda karşımıza ilk olarak 1970'li yıllarda 3. Beş Yıllık Kalkınma Planı çıkmaktadır. Planda "*Türkiye ileri ülkelerin yüzyıllar boyunca oluşturdukları gelişmişlik düzeyine ve teknoloji aşamasında kısa zamanda ulaşmak zorundadır.*" şeklinde teknoloji kullanımına vurgu yapılmıştır (3.Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1973-1977 s.124). Ardından 4. Beş Yıllık Kalkınma Planında yaygın eğitim için ikinci televizyon kanalının açılmasına karar verilmiştir. 1995 yılında gelişen teknoloji topluma bilgisayarları kazandırmış ve internet kullanımı ile teknoloji eğitimin içerisine hızla girmiştir (Aksoy, 2003). Düünden bugüne eğitimde kullanılan teknolojik araçlara baktığımızda Aksoy (2005) karatahta, kalem, kağıt, boya, daktilo, ses kayıt cihazı, görüntü kaydedici ve üzerinde işlem yapılabilen video, e posta, internet ve TV şeklinde sıralamıştır.

Günümüzdeki eğitimde teknolojilerine baktığımızda akıllı tahtalar, simülasyonlar vs. gibi öğrencinin hemen hemen bütün duyularına hitap eden araçlar olduğunu görmekteyiz. Eğitim bilimcilerin vurguladığı üzere öğrenmelerin büyük çoğunluğu daha fazla duyuya hitap edilerek ve yaparak yaşayarak öğrenme ile gerçekleşmektedir. Günümüz eğitim teknolojileri öğrenmelerin anlamlı, etkili ve kalıcı olmasını sağlayacak şekilde bütün duyulara hitap etmektedir ve öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı tanımaktadır. Ayrıca öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek öğrenme isteği sağlama işlevi de ön plana çıkmaktadır. Buna ek olarak Saltan ve Arslan (2013) akıllı tahtaların öğrenci-

öğrenci ile öğrenci- öğretmen etkileşimleri boyutunda büyük avantaj sağladığını belirtmektedir.

Eğitim sistemleri genel itibariyle toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanır. Teknolojinin de toplumun ihtiyaçlarını etkilediği düşünüldüğünde eğitimin teknolojiden ayrı düşünülmesi güçtür. Eğitimin uygulayıcıları da öğretmenler olduğuna göre öğretmenlerin teknoloji konusunda yetişmiş olmaları gerekmektedir. Şemsettin ve Odabaşı (2004) eğitimde teknolojiden etkin şekilde faydalanabilmek için kalifiye öğretmen yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin de teknolojiyi etkin şekilde kullanabilmeleri, teknoloji kullanarak yeni bir şeyler üretebilmeleri ve daha da ilerisi teknolojik ürünler üretebilmeleri için teknolojiyi iyi tanımaları gerekmektedir. Oktay ve Çakır (2012) öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları doğrudan öğrencilerin de teknolojiye yönelik tutumlarını etkileyeceğinden toplumun teknolojiye yönelik tutumunda da değişiklikler meydana getireceğini ifade etmektedir. Özetle öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlar, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve bu sayede yaşam standartlarını yükseltmeleri eğitim ve toplum açısından oldukça önemlidir.

2.6.1. Teknolojiye Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Deniz, Görgen ve Şeker (2006) 184 tezsiz yüksek lisans öğrencisi ile betimsel tarama modelinde yürüttüğü araştırmada ortaöğretim tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca tutumlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Çelik ve Kahyaoğlu (2007) 317 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümelenme eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları olumsuz tutum ve olumlu tutum olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. Olumlu kümede gelişen teknolojiye paralel olarak öğretmenlerde olması gereken nitelikler, eğitim ve öğretimde teknolojik araç kullanımı, eğitim hayatında bilgisayar ve yazılımların kullanımına ilişkin tutumlar bulunmaktadır. Olumsuz kümede ise teknolojik araçların eğitimde kullanılmama durumu, teknolojik araçların olumsuz yanları, teknolojik araçları kullanma zorluğuna ilişkin tutumlar yer almıştır.

Yavuz ve Coşkun (2008) 30 öğretmen adayı ile karma yöntemde yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik araç gereç kullanımına karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre teknolojik araç gereç kullanımının öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Erdemir, Bakırcı ve Eyduran (2009) 325 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının öğretimde interneti, bilgisayarı ve öğretim amaçlı teknolojiyi çeşitli değişkenlere göre kullanabilme ve hazırlayabilme beceri düzeyleri hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları interneti ve bilgisayarı öğretim amaçlı kullanmada kendilerini yetersiz hissetmekte oldukları ve basit materyalleri hazırlayabildikleri sonucu elde edilmiştir.

Usta ve Korkmaz (2010) 106 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve bilgisayar yeterlikleri ile teknoloji kullanımına karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bilgisayar becerilerine yeterli düzeyde sahip olduğunu düşünmektedirler ve öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları olumludur. Bu da adayların mesleki tutumlarına olumlu katkı yapmaktadır.

Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Uça (2011) 109 Türkçe öğretmeni ile ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı, teknolojiye yönelik tutumların ve bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012) 642 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının teknoloji yeterlikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının orta düzeyde teknoloji yeterliğine sahip oldukları ve teknolojiye yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları sonucu elde edilmiştir.

Aydın ve Karaa (2013) 378 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda 0.87 Cronbach alfa katsayılı geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmiştir.

Dargut ve Çelik (2014) 282 öğretmen adayı ile betimsel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanımına karşı tutum ve fikirlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmen adaylarının teknolojiye karşı tutumlarının olumlu olduğu cinsiyet ile tutumlar arasında kadınlar lehine bir

fark olduğu; sınıf düzeyi ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Karakuyu ve Karakuyu (2015) 331 sınıf öğretmeni adayı ile yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve üst bilişlerinin teknolojiye yönelik tutumlarına katkısını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inançların ve üst bilişlerin sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını tahmin etmede istatistiki olarak anlamlı bir katkısı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Güler ve Şahin (2015) 61 öğretmen adayı ile deneysel yöntemde yürüttüğü çalışmada karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına, öz düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının teknolojiye yönelik tutumlarının farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Babaoğlan, Çelik ve Çakır (2016) 1007 üniversite öğrencisi ile ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada üniversite öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarının öğrencilerin yabancılaşmalarını yordama gücünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre teknolojiye yönelik tutumların yabancılaşma duygularını yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Blackwell, Lauricella ve Wartella (2016) 3- 5 yaş çocuklarına eğitim veren 411 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada TPAB bağlamsal faktörlerinin öğretmenlerin geleneksel ve öğrenci merkezli tablet bilgisayar uygulamalarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre teknolojiye yönelik olumlu tutumların oldukça etkili olduğu ifade edilmektedir.

2.7. Literatür Taramasının Sonuçları

Literatür incelemesi sonucunda teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırmalarının son yıllarda arttığı görülmüştür. Dikmen ve Demirel (2016) belirttiği üzere 2009 ile 2013 yılları arasında sadece 49 çalışma tespit edilmiştir. TPAB ile ilgili yapılan çalışmaların modellerine bakıldığında birkaç tek gruplu ön test son test deneysel çalışmanın dışında ağırlıklı olarak tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bazı araştırmalarda öğretmen/öğretmen adayları belli bir eğitime tabi tutularak TPAB üzerinde etkili olan değişimleri incelemişlerdir. Bazı araştırmalar ise TPAB özgüven algıları gibi duyuşsal boyuta etki eden faktörleri incelemişlerdir. Yapılan literatür taraması sonucunda TPAB ile ilgili yapılmış çalışmaların büyük bir kısmı üniversitelerde eğitim görmekte olan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Adaylarla yapılan çalışmaların geleceği yordaması açısından

önemli olmasına rağmen çalışmaların görev başındaki öğretmenlerle yürütülmesi bir hayli önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışma literatüre bu konuda katkı sağlayacaktır.

Literatür incelendiğinde yaşam boyu öğrenme ile karşımıza birçok çalışma çıkmaktadır. Ancak bu çalışmaların bazıları derleme, doküman inceleme şeklinde iken bazıları da öğretmen adayları ile tarama modelinde yürütülen çalışmalardır. Görevi başında ve kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerle yürütülen araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Ayrıca teknolojik pedagojik alan bilgisi ile güncel gelişmeleri takip etmek yaşam boyu öğrenme ile sürdürülebileceği için bu çalışmada bu iki kavram birbirinden ayrılmamıştır.

Öz yeterlik ile ilgili literatür incelendiğinde birçok araştırma karşımıza çıkmaktadır. Ancak öz yeterlik kavramı geniş bir kavram olduğu için her beceride beceri ile ilgili öz yeterlik düzeylerine bakılmıştır. Öz yeterlik düzeyleri incelenen bazı beceriler şunlardır: akademik öz yeterlik, internet kullanma öz yeterliği, web pedagojik alan bilgisine ilişkin öz yeterlik, alan öğretimine yönelik öz yeterlik... Bu çalışmada ise öğretmenlik mesleği öz yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Mesleki başarıyı artıracak etkinliklere katılmak bireyin öz yeterlik inancı ile alakalı olduğu için TPAB, yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlik kavramları bu çalışmada birlikte değerlendirilerek literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Literatürde hizmet içi eğitim ile alakalı birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları hazırlanan hizmet içi eğitim programının ön test son test ile etkililiğini ölçmüş, bazı çalışmalar da tarama modelinde ihtiyaç belirlemek üzere yapılmıştır. Ancak görevi başındaki öğretmenlerle ihtiyaç belirleme konusunda yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışma ilgili alana katkı sunacaktır. Ayrıca hizmet içi eğitim; TPAB gibi güncel yaklaşımları takip etmek ve yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmek adına etkili bir araç olarak görüldüğü için araştırmanın önemli ayaklarından birisini oluşturmaktadır.

Teknolojiye yönelik tutum ile alakalı literatür incelendiğinde diğer araştırmalarda da olduğu gibi görevi başında öğretmenlerle yapılmış çalışmalar sayıca az görünmektedir. Bu alanda öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların çoğunluğu tarama modelinde yürütülmüştür. Ayrıca araştırmanın önemli ayaklarından birisi de teknolojiye yönelik tutum olduğu düşünüldüğünde diğer parçalardan ayrılmaz bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple ilgili araştırmalar doğrultusunda bu çalışmanın literatüre olumlu katkı sağlayacağı beklenmektedir.

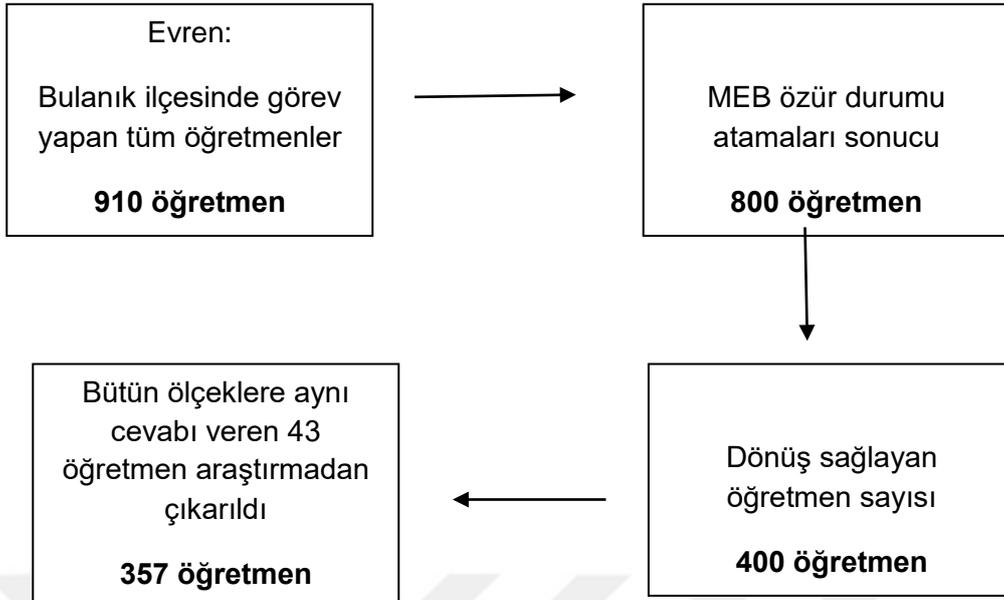
3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri yaşam boyu öğrenme, öz yeterlik düzeyleri, hizmet içi eğitim gereksinimleri ve teknolojiye yönelik tutumları açısından incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli bir grubun eğilimleri, tutumları ve fikirleri hakkında sayısal tanımlama sağlar (Creswell, 2014). İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimleri ve değişimin derecesini tespit etmek amacıyla kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modelinin bu özelliğinden dolayı öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini, öz yeterlik düzeylerini, hizmet içi eğitim gereksinimlerini, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik en uygun modelin ilişkisel tarama modeli olduğuna karar verilmiştir. Tespit edilen düzeylerin önce demografik özelliklere göre farklılaşma durumu ele alınmış daha sonra bu düzeylerin birbiri ile olan ilişkisi incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Muş ili Bulanık ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evrene ulaşma gücünün bulunmaması nedeniyle örneklem belirleme yöntemi kullanılmamış evren "kendini örnekleyen evren" (Çilenti, 1984, s.137) olarak kabul edilmiştir. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen sayısı 910'dur. Ancak araştırma süreci içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özür durumu atamaları gerçekleştirilmiş ve öğretmen sayısı 800'e düşmüştür. Merkez okullarda ve köy okullarında görev yapan tüm öğretmenlere ölçekler ulaştırılmış ancak 400 öğretmen tarafından dönüş yapılmıştır. Dönüş yapan öğretmenlerden 43 öğretmenin bütün ölçeklere tek seçenek işaretleme suretiyle okumadan cevap verdiği tespit edilmiş dolayısıyla bu 43 öğretmen araştırmaya dahil edilmemiştir.



Şekil 3. Evren örneklem durumu

Sonuç olarak araştırmaya 166'sı erkek öğretmen 191'i kadın öğretmen olmak üzere toplam 357 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	166	46.5
Kadın	191	53.5
Toplam	357	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerini etkileyen faktörleri incelemek için araştırmaya veri toplamak üzere geçerli ve güvenilir 6 farklı ölçek gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Bunlar;

- Öğretmen öz yeterlik ölçeği,
- Hizmet içi eğitim gereksinimleri ölçeği,
- Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği,
- Teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği,
- Teknolojiye yönelik tutum ölçeği
- Kişisel bilgi formudur.

Veriler bahsi geçen ölçeklerle tek seferde toplanmış olup ölçeklerin madde sayıları ve alt faktörleri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeklerin madde sayıları ve alt faktörleri

Ölçek	Madde Sayısı	Alt Faktörler
Öğretmen öz yeterlik ölçeği	24	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik • Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik • Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik
Hizmet içi eğitim gereksinimleri ölçeği	52	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlik Meslek Bilgisine Yönelik İhtiyaçlar • Öğretmenlik Alan Bilgisine Yönelik İhtiyaçlar • Eğitimde Teknoloji ve Bilgisayar Kullanımına Yönelik İhtiyaçlar • Rehberlik ve Özel Eğitime Yönelik İhtiyaçlar • Sosyal Bilinç Gelişimine Yönelik İhtiyaçlar • İletişim ve Sosyal Becerilere Yönelik İhtiyaçlar • Kişisel Gelişime Yönelik İhtiyaçlar • Sınav Tanıtımına Yönelik İhtiyaçlar
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği	27	<ul style="list-style-type: none"> • Motivasyon • Sebat, • Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk • Merak yoksunluğu
Teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği	47	<ul style="list-style-type: none"> • Teknoloji bilgisi • İçerik/alan bilgisi, • Pedagoji bilgisi, • Pedagojik içerik bilgisi, • Teknolojik içerik bilgisi, • Teknolojik pedagoji bilgisi • Teknolojik pedagojik içerik bilgisi
Teknolojiye yönelik tutum ölçeği	19	<ul style="list-style-type: none"> • Teknolojik araçların eğitimde kullanılmama durumu • Teknolojik araçların eğitimde kullanılma durumu • Teknolojinin eğitim yaşamına etkileri

	<ul style="list-style-type: none"> • Teknolojik eğitim araçlarının kullanımının öğretilmesi • Teknolojik araçların değerlendirilmesi
Kişisel bilgi formu	Cinsiyet, kıdem yılı, branş, yerleşim birimi

3.3.1. Öğretmen öz yeterlik ölçeği

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini tespit etmek amacıyla Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek likert tipinde 24 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek “yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli, çok yeterli” şeklinde derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22.maddeler öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24.maddeler öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21.maddeler sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunu oluşturmaktadır.

3.3.2. Hizmet içi eğitim gereksinimleri ölçeği

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemek amacıyla Gökmenoğlu (2013) tarafından geliştirilen “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Gereksinimlerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek likert tipinde 52 maddeden ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek “Hiç ihtiyacım yok, ihtiyacım yok, biraz ihtiyacım var, ihtiyacım var, çok ihtiyacım var” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin 1-10 maddeleri “ Öğretmenlik Meslek Bilgisine Yönelik İhtiyaçlar”, 11-18 maddeleri “Öğretmenlik Alan Bilgisine Yönelik İhtiyaçlar”, 19-26 maddeleri “ Eğitimde Teknoloji ve Bilgisayar Kullanımına Yönelik İhtiyaçlar”, 27-33 maddeleri “ Rehberlik ve Özel Eğitime Yönelik İhtiyaçları”, 34-39 maddeleri “Sosyal Bilinç Gelişimine Yönelik İhtiyaçlar”, 40-43 maddeleri “İletişim ve Sosyal Becerilere Yönelik İhtiyaçlar”, 44-49 maddeleri “Kişisel Gelişime Yönelik İhtiyaçlar”, 50-52 maddeleri “Sınav Tanıtımına Yönelik İhtiyaçlar” alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı değeri sırasıyla 0.88, 0.91, 0.95, 0.90, 0.86, 0.90 0.93 0.92 şeklinde bulunmuştur.

3.3.3. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek likert tipinde 27 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Maddeler “çok uyuyor, kısmen uyuyor, çok az uyuyor, çok az uymuyor, kısmen uymuyor, hiç uymuyor” şeklinde

derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğudur. Ölçek maddelerinden 1,2,3,4,5 ve 6 numaralı maddeler motivasyon alt boyutunu, 7,8,9,10,11 ve 12 numaralı maddeler sebat alt boyutunu, 13,14,15,16,17 ve 18 numaralı maddeler öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, 19,20,21,22,23,24,25,26 ve 27 numaralı maddeler merak yoksunluğu alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,91 olarak belirlenmiştir.

3.3.4. Teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği

Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerini belirlemek amacıyla Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler ve Shin (2009) tarafından geliştirilen Öztürk ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek likert tipinde 47 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Maddeler “tamamen katılmıyorum, katılmıyorum, ne katılıyorum ne katılmıyorum, katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları; teknoloji bilgisi, içerik/alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, teknolojik içerik bilgisi, teknolojik pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik içerik bilgisidir. Ölçek maddelerinden 1,2,3,4,5,6,7 numaralı maddeler teknoloji bilgisi, 8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19 numaralı maddeler içerik bilgisi, 20,21,22,23,24,25,26 numaralı maddeler pedagojik bilgi, 27,28,29,30 numaralı maddeler pedagojik içerik bilgisi, 31,32,33,34 numaralı maddeler teknolojik içerik bilgisi, 35, 36, 37, 38, 39 numaralı maddeler teknolojik pedagojik bilgi, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 numaralı maddeler teknolojik pedagojik içerik bilgisi alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur.

3.3.5. Teknolojiye yönelik tutum ölçeği

Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Yavuz (2005) tarafından geliştirilen “Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek likert tipinde 19 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; teknolojik araçların eğitimde kullanılmama durumu, teknolojik araçların eğitimde kullanılma durumu, teknolojinin eğitim yaşamına etkileri, teknolojik eğitim araçlarının kullanımının öğretilmesi ve teknolojik araçların değerlendirilmesidir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur.

3.3.6. Kişisel bilgi formu

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, görev yapılan yerleşim birimi bilgilerini içeren, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

İlköğretim öğretmenlerine uygulanan “Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Hizmet İçi Eğitim Ölçeği, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği” adlı ölçeklerden elde edilen veriler veri analiz programına aktararak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini belirlemek üzere histogram, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Bu testlerin sonucunda skewness ve kurtosis değerleri -1.5 ile +1.5 arasında değerler aldığı görülerek parametrik testler uygulanmıştır. Tabachnick (2013)'e göre verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini anlamak için yapılan testlerde skewness ve kurtosis değerlerinin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında bir değere sahip olduğu durumlarda dağılımın normal olduğu kabul edilerek analiz için parametrik testlerin uygulanabilmesi mümkündür. Analizlerde betimsel istatistik, bağımsız örneklem t-testi ve Pearson Korelasyon analizleri kullanılmıştır. Betimsel istatistik Büyüköztürk (2011)' e göre genelde çok sayıda birimden elde edilen verileri özetlemeyi, verileri niteliklerine göre ayırmayı amaçlar. Bu doğrultuda öğretmenlerin demografik özellikleri, teknolojik pedagojik alan bilgisi, öz yeterlik, hizmet içi eğitim ihtiyacı, yaşam boyu öğrenme eğilimi ve teknolojiye yönelik tutum ortalamaları tespit edilmiştir. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi “İki ortalama, oran ya da korelasyon katsayısı arasındaki farkın manidar olup olmadığını kararlaştırmada ayrıca da tek bir ortalama oran ya da korelasyon katsayısının belli bir evren değerden manidar bir farklılık gösterip göstermediğine karar vermede uygulanır” (Balci, 2013, s. 243). Bu bağlam da araştırmada belirlenen ortalamaların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yer verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi ise ilişkisiz iki ya da daha fazla örneklemin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olarak sıfırdan farklı olup olmadığını belirlemek için uygulanmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Araştırmanın alt problemlerine ilişkin kullanılan analizler detaylı bir şekilde Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmanın alt problemleri ve analizleri

Araştırma Problemi	Yapılan Analiz Türü
1. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri nedir?	Betimsel Analiz (Frekans, Yüzde, Ortalama)
2. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	t testi
3. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri nedir?	Betimsel Analiz (Frekans, Yüzde, Ortalama)
4. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	t testi
5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi nedir?	Betimsel Analiz (Frekans, Yüzde, Ortalama)
6. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	t testi
7. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeyi nedir?	Betimsel Analiz (Frekans, Yüzde, Ortalama)
8. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	t testi
9. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyi nedir?	Betimsel Analiz (Frekans, Yüzde, Ortalama)
10. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	t testi
11. Öğretmenlerin TPAB düzeylerinin öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme, hizmet içi eğitim gereksinimleri ve teknolojiye yönelik tutum ile ilişkisi ne düzeydedir?	Pearson Korelasyon Analizi

Öğretmen öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerin ve ölçeğin alt boyutlarının (öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik) analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bu istatistiklerin yanı sıra

öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete, görev yapılan yerleşim birimine ve öğretim kademesine göre farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi (independent sample t-test) yapılmıştır.

Hizmet içi eğitim gereksinimleri ölçeğinden elde edilen verilerin ve ölçeğin alt boyutlarının(öğretmenlik meslek bilgisine yönelik ihtiyaçlar, öğretmenlik alan bilgisine yönelik ihtiyaçlar, eğitimde teknoloji ve bilgisayar kullanımına yönelik ihtiyaçlar, rehberlik ve özel eğitime yönelik ihtiyaçlar, sosyal bilinç gelişimine yönelik ihtiyaçlar, iletişim ve sosyal becerilere yönelik ihtiyaçlar, kişisel gelişime yönelik ihtiyaçlar, sınav tanıtımına yönelik ihtiyaçlar) analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının ölçeğin hangi alt boyutunda hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi kullanılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden elde edilen verilerin ve alt boyutlarının (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu) ortalamalarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ölçekte öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutu maddeleri ters madde olarak belirlenmiştir. Bu maddeler ters puanlama yapılarak analiz sonuçlarına dahil edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin değişkenlere göre farklılaşma durumlarına bakmak amacıyla bağımsız örneklem t- testi analizi kullanılmıştır.

Teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeğinden elde edilen verilerin ve alt boyutlarının (teknoloji bilgisi, içerik bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, teknolojik içerik bilgisi, teknolojik pedagoji bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi) ortalamalarının belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Teknolojik pedagojik alan bilgisinin değişkenlere göre farklılaşma durumlarını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi analizi kullanılmıştır.

Teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin ve alt boyutlarının (teknolojik araçların eğitimde kullanılmama durumu, teknolojik araçların eğitimde kullanılma durumu, teknolojinin eğitim yaşamına etkileri, teknolojik eğitim araçlarının kullanımının öğretilmesi, teknolojik araçların değerlendirilmesi) analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklem t- testi analizi kullanılmıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi, öz yeterlik, hizmet içi eğitim ve teknolojiye yönelik tutum ile ilişkisini tespit etmek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Deneysel veya tarama

araştırmalarında iki değişken arasındaki ilişkiyi yorumlamak için Pearson korelasyon katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2011).



4. BULGULAR

Bu bölümde Muş ili Bulanık ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerine uygulanan teknolojik pedagojik alan bilgisi, yaşam boyu öğrenme eğilimi, öz yeterlik düzeyi, hizmet içi eğitim gereksinimleri ve teknolojiye yönelik tutum ölçeklerinden elde edilen veriler ve yapılan analizlere ilişkin bulgular bulunmaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri

Araştırmaya 166'sı erkek, 191'i kadın olmak üzere toplam 357 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili detaylar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin betimsel istatistikleri

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Erkek	166	46.5
	Kadın	191	53.5
	Toplam	357	100
Görev Yeri	Merkez	146	40.9
	Köy/Kasaba	211	59.1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	261	73.1
	6 yıl ve üzeri	96	26.9
Branş	Sınıf Öğretmenliği	123	34.5
	Diğer Branşlar	234	65.5

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin;

- 166'sı (%46.5) erkek, 191'i (%53.5) kadın öğretmendir.
- 146'sı (%40.9) merkez okullarda, 211'i (%59.1) köy/kasaba okullarında görev yapmaktadır.
- 261'i (%73.4) 1-5 yıl mesleki kıdeme, 96'sı (%26.9) 6 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.
- 123'ü (%34.5) sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta iken, 234'ü (%65.5) diğer branşlarda görev yapmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine İlişkin Bulgular

Tablo 8’de araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aramak için elde edilen verilerin ve alt boyutlarının analizine ilişkin istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin TPAB düzeyleri

	N	Ortalama	SS	Düzye
TB	357	3.82	0.89	Katılıyorum
AB	357	3.90	0.71	Katılıyorum
PB	357	4.16	0.67	Katılıyorum
PAB	357	3.74	0.78	Katılıyorum
TAB	357	3.68	0.87	Katılıyorum
TPB	357	3.94	0.75	Katılıyorum
TPAB	357	3.83	0.72	Katılıyorum
Ölçek Ortalaması	357	3.88	0.52	Katılıyorum

Tablo 8’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin; teknoloji bilgisi (TB) ortalamalarının 3.82, alan bilgisi (AB) ortalamalarının 3.90, pedagojik bilgi ortalamalarının (PB) 4.16, pedagojik alan bilgisi ortalamalarının 3.74, teknolojik alan bilgisi ortalamalarının (TAB) 3.68, teknolojik pedagojik bilgi ortalamalarının (TPB) 3.94, teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ortalamalarının 3.83 ve ölçek ortalamasının 3.88 olduğu görülmektedir.

4.2.1. Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” soruna ilişkin istatistikler verilmiştir.

4.2.1.1. Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin cinsiyete göre değişimi

Cinsiyet	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
Erkek	166	3.91	0.58	355	.855	0.39
Kadın	191	3.86	0.46			

İlköğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlara göre erkek öğretmenlerin TPAB düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 3.91$), kadın öğretmenlerin TPAB düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 3.86$) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre cinsiyete göre TPAB düzeylerinde anlamlı fark bulunmamaktadır ($t(355)=0.855; p>0.05$).

4.2.1.2. Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Branşa Göre Değişimi

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin branşa göre değişimine ilişkin t testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin branşa göre değişimi

Branş	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Sınıf Öğretmenliği	123	4.01	0.59	355	3.401	0.001
Diğer Branşlar	234	3.81	0.46			

İlköğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin branşa göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 4.01$), branş öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 3.81$) göre yüksek çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre TPAB düzeyi branşa göre anlamlı bir fark olduğu göstermektedir. ($t(355)=3.401; p<0.05$).

4.2.1.3. Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Değişimi

Tablo 11'de araştırmaya katılan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin kıdem yılına göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin kıdem yılına göre değişimi

Kıdem Yılı	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
1-5 Yıl	261	3.93	0.48	355	2.684	0.008
6 Yıl ve Üzeri	96	3.76	0.61			

İlköğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin kıdem yılına göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarından elde

edilen verilere göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin TPAB düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 3.93$), 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin TPAB düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 3.76$) göre yüksek çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre TPAB düzeyi kıdem yılına göre anlamlı bir fark göstermektedir ($t(355)=2.684$; $p<0.05$).

4.2.1.4. Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Değişimi

Tablo 12’te araştırmaya katılan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimine göre değişimini belirlemek için yapılan t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin yerleşim birimine göre değişimi

Yerleşim Birimi	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Merkez	146	3.76	0.56	355	3.795	0.00
Köy/Kasaba	211	3.97	0.47			

İlköğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimine göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre köy/kasaba ’da görev yapan öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 3.97$), ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 3.76$) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre TPAB düzeyleri görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($t(355)= 3.795$; $p<0.05$).

4.3. Öğretmenlerin Öz yeterliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aramak için elde edilen verilerin ve alt boyutlarının analizine ilişkin istatistikler verilmektedir.

Tablo 13. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve alt boyutları

	N	\bar{X}	SS	Düzye
Öğrenci Katılımına Yönelik	357	6.52	0.98	Oldukça Yeterli
Öğretim Stratejilerine Yönelik	357	6.97	0.99	Oldukça Yeterli
Sınıf Yönetimine Yönelik	357	7.06	1.21	Oldukça Yeterli
Toplam Öz Yeterlik	357	6.85	0.93	Oldukça Yeterli

Tablo 13'e göre öğretmenlerin öz yeterlik ortalamalarının 6.85 olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutu ortalamasının 6.52, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutu ortalamasının 6.97 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ortalamasının 7.06 olduğu görülmektedir.

4.3.1. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” soruna ilişkin istatistikler verilmiştir.

4.3.1.1. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonuçlarının detayları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre değişimi

Cinsiyet	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Erkek	166	6.82	0.89	355	0.443	0.65
Kadın	191	6.86	0.87			

İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 6.82$), kadın öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 6.86$) göre düşük çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öz yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir ($t(355) = 0.443; p > 0.05$).

4.3.1.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Branşa Göre Değişimi

Tablo 15'te öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin branşa göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin branşa göre değişimi

Branş	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Sınıf Öğretmenliği	123	7.04	0.93	355	2.863	0.004
Diğer Branşlar	234	6.75	0.91			

İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin branşa göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 7.04$), branş öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 6.75$) göre yüksek çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre öz yeterlik düzeyi branşa göre anlamlı bir fark göstermektedir ($t(355) = 2.863$; $p < 0.05$).

4.3.1.3. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Değişimi

Tablo 16' da araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin kıdem yılına göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin kıdem yılına göre değişimi

Kıdem Yılı	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
1-5 Yıl	261	6.84	0.88	355	0.144	0.89
6 Yıl ve Üzeri	96	6.86	1.06			

İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin kıdem yılına göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 6.84$), 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 6.86$) göre düşük çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre öz yeterlik düzeyi kıdem yılına göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(355) = -0.144$; $p > 0.05$).

4.3.1.4. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Değişimi

Tablo 17'de araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimine göre değişimini belirlemek için yapılan t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yerleşim birimine göre değişimi

Yerleşim Birimi	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Merkez	146	6.71	1.01	355	-2.421	0.016
Köy/Kasaba	211	6.95	0.86			

İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimine göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analizden elde edilen verilere göre merkez okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 6.71$), köy/kasaba okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 6.95$) göre düşük çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi analizi sonuçlarına göre öz yeterlik düzeyleri görev yapılan yerleşim birimine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(355) = -2.421; p < 0.05$).

4.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi nedir?” sorusuna yanıt aramak için elde edilen verilerin ve alt boyutlarının analizine ilişkin istatistikler verilmektedir.

Tablo 18. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları

	N	\bar{X}	SS	Düzye
Motivasyon	357	5.22	0.79	Katılıyorum
Sebat	357	4.87	0.88	Katılıyorum
Öğrenmeyi Düzenlemede	357	4.57	1.45	Katılıyorum
Yoksunluk	357	4.66	1.39	Katılıyorum
Merak Yoksunluğu	357	4.66	1.39	Katılıyorum
Toplam	357	4.66	0.83	Katılıyorum

Tablo 18'e göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ortalamalarının 4.66 olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; motivasyon alt boyutu ortalamasının 5.22, sebat alt boyutu ortalamasının 4.87 öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ortalamasının 4.57 ve merak yoksunluğu alt boyutu ortalamasının 4.66 olduğu görülmektedir.

4.4.1. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimi Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” soruna ilişkin istatistikler verilmiştir.

4.4.1.1. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimi Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Tablo 19'da araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin cinsiyete göre değişimi

Cinsiyet	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Erkek	166	4.48	0.86	355	4.051	0.00
Kadın	191	4.83	0.79			

İlköğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 4.48$), kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 4.83$) göre düşük çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyi cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(355) = -4.05; p < 0.05$).

4.4.1.2. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimi Düzeylerinin Branşa Göre Değişimi

Tablo 20'de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin branşa göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin branşa göre değişimi

Branş	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Sınıf Öğretmenliği	123	4.48	0.86	355	-2.941	0.003
Branş Öğretmenliği	234	4.76	0.81			

İlköğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin branşa göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 4.48$), branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 4.76$) göre düşük çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimi branşa göre anlamlı bir fark göstermektedir ($t(355) = -2.941; p < 0.05$).

4.4.1.3. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimi Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Değişimi

Tablo 21'de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin kıdem yılına göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 21. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin kıdem yılına göre değişimi

Kıdem Yılı	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
1-5 Yıl	261	4.61	0.87	355	-2.087	0.038
6 Yıl ve Üzeri	96	4.82	0.73			

İlköğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin kıdem yılına göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri ortalaması (\bar{X} =4.61), 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ortalamasına (\bar{X} =4.82) göre düşük çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimi kıdem yılına göre istatistiki olarak anlamlı fark göstermektedir ($t(355)=-2.087$; $p<0.05$).

4.4.1.4. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimi Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Değişimi

Tablo 22'de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimine göre değişimini belirlemek için yapılan t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin yerleşim birimine göre değişimi

Yerleşim Birimi	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
Merkez	146	4.66	0.82	355	-0.075	0.94
Köy/Kasaba	211	4.67	0.85			

İlköğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimine göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre merkez okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ortalaması (\bar{X} = 4.66), köy/kasaba okullarında görev

yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 4.67$) göre düşük çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi analizi sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(355) = -0.075; p > 0.05$).

4.5. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın yedinci alt problemi olan “Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeyi nedir?” sorusuna yanıt aramak için elde edilen verilerin ve alt boyutlarının analizine ilişkin istatistikler verilmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerine ilişkin bilgiler Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimleri ve alt boyutları

	N	\bar{X}	SS	Düzye
Öğretmenlik Meslek Bilgisine Yönelik	357	3.08	0.81	Biraz ihtiyacım var
Öğretmenlik Alan Bilgisine Yönelik	357	3.11	0.96	Biraz ihtiyacım var
Teknoloji ve Bilgisayar Kullanımına Yönelik	357	2.76	0.98	Biraz ihtiyacım var
Rehberlik ve Özel Eğitime Yönelik	357	3.37	0.95	Biraz ihtiyacım var
Sosyal Bilinç Gelişimine Yönelik	357	2.79	0.94	Biraz ihtiyacım var
İletişim ve Sosyal Becerilere Yönelik	357	2.71	1.14	Biraz ihtiyacım var
Kişisel Gelişime Yönelik	357	3.04	0.99	Biraz ihtiyacım var
Sınav Tanıtımına Yönelik	357	3.22	1.08	Biraz ihtiyacım var
Toplam	357	3.02	0.77	Biraz ihtiyacım var

Tablo 23’e göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeyi ölçek ortalamalarının 3.02 olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; öğretmenlik meslek

bilgisine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı alt boyutu ortalamasının 3.08, öğretmenlik alan bilgisine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı alt boyutu ortalamasının 3.11, teknoloji ve bilgisayar kullanımına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı alt boyutu ortalamasının 2.76, rehberlik ve özel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı alt boyutu ortalamasının 3.37, sosyal bilinç gelişimine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı alt boyutunun 2.79, iletişim ve sosyal becerilere yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı alt boyutunun 2.71, kişisel gelişime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı alt boyutunun 3.04, sınav tanıtımına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı alt boyutunun 3.22 olduğu görülmektedir.

4.5.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi

Bu bölümde araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeyleri demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” soruna ilişkin istatistikler verilmiştir.

4.5.1.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Tablo 24’te araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmeti içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 24. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin cinsiyete göre değişimi

Cinsiyet	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Erkek	166	2.94	0.83	355	-1.621	0.11
Kadın	191	3.07	0.71			

İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 2.94$), kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 3.07$) göre düşük çıkmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeyi cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(355) = -1.62; p > 0.05$).

4.5.1.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Düzeylerinin Branşa Göre Değişimi

Tablo 25'te araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin branşa göre t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 25. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin branşa göre değişimi

Branş	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Sınıf Öğretmenliği	123	2.94	0.74	355	-1.294	0.19
Branş Öğretmenliği	234	3.05	0.78			

İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı düzeylerinin branşa göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı düzeyleri ortalaması (\bar{X} =2.94), branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı düzeyleri ortalamasına (\bar{X} =3.05) göre düşük çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre hizmet içi eğitim gereksinimleri branşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(355)=-1.294$; $p>0.05$).

4.5.1.3. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Değişimi

Tablo 26'da araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin kıdem yılına göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 26. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin kıdem yılına göre değişimi

Kıdem Yılı	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
1-5 Yıl	261	2.97	0.78	355	-1.706	0.09
6 Yıl ve Üzeri	96	3.13	0.74			

İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin kıdem yılına göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeyleri ortalaması (\bar{X} 2.97), 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeyleri ortalamasına (\bar{X} =3.13) göre düşük çıkmıştır. Analiz sonuçlarına

göre hizmet içi eğitim gereksinimleri kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(355)=-1.706$; $p>0.05$).

4.5.1.4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Değişimi

Tablo 27’de araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimine göre değişimini belirlemek için yapılan t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 27. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin yerleşim birimine göre değişimi

Yerleşim Birimi	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Merkez	146	3.14	0.76	355	2.450	0.01
Köy/Kasaba	211	2.94	0.76			

İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimine göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre merkez okullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 3.14$), köy/kasaba okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 2.94$) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi analizi sonuçlarına göre hizmet içi eğitim gereksinimleri düzeyleri görev yapılan yerleşim birimine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t(355) = 2.45$; $p<0.05$).

4.6. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyi nedir?” sorusuna yanıt aramak için elde edilen verilerin ve alt boyutlarının analizine ilişkin istatistikler verilmektedir. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarına ilişkin detaylı bilgiler tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri ve alt boyutları

	N	\bar{X}	SS	Düzyey
Teknolojik Araçların Eğitimde Kullanılmama Durumu	357	3.35	0.53	Kararsızım
Teknolojik Araçların Eğitimde Kullanılma Durumu	357	4.07	0.97	Katılıyorum
Teknolojinin Eğitim Yaşamına Etkileri	357	3.82	0.81	Katılıyorum
Teknolojik Eğitim Araçlarının Kullanımının Öğretilmesi	357	4.36	1.30	Tamamen katılıyorum
Teknolojik Araçların Değerlendirilmesi	357	4.10	1.01	Katılıyorum
Ölçek Ortalaması	357	3.40	0.53	Katılıyorum

Tablo 28'e göre öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyi ölçek ortalamalarının 3.40 olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; teknolojik araçların eğitimde kullanılmama durumu alt boyutu ortalamasının 3.35, teknolojik araçların eğitimde kullanılma durumu alt boyutu ortalamasının 4.07, teknolojinin eğitim yaşamına etkileri alt boyutu ortalamasının 3.82, teknolojik eğitim araçlarının kullanımının öğretilmesi alt boyutu ortalamasının 4.36, teknolojik araçların değerlendirilmesi alt boyutunun 4.10 olduğu görülmektedir.

4.6.1. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutum Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi

Bu bölümde araştırmanın onuncu alt problemi olan "Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri demografik özelliklere (cinsiyet, branş, kıdem yılı, yerleşim birimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" soruna ilişkin istatistikler verilmiştir.

4.6.1.1. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Tablo 29'da araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 29. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre değişimi

Cinsiyet	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Erkek	166	3.37	0.56	355	-0.912	0.36
Kadın	191	3.42	0.51			

İlköğretim öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 3.37$), kadın öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 3.42$) göre düşük çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre teknolojiye yönelik tutum düzeyi cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(355) = -0.912; p > 0.05$).

4.6.1.2. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutum Düzeylerinin Branşa Göre Değişimi

Tablo 30'da araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin branşa göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 30. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin branşa göre değişimi

Branş	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Sınıf Öğretmenliği	123	3.33	0.64	355	-1.585	0.11
Branş Öğretmenliği	234	3.43	0.47			

İlköğretim öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin branşa göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri ortalaması ($\bar{X} = 3.33$), branş öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri ortalamasına ($\bar{X} = 3.43$) göre düşük çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre teknolojiye yönelik tutum düzeyi branşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(355) = -1.585; p > 0.05$).

4.6.1.3. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutum Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Değişimi

Tablo 31'de araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin kıdem yılına göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 31. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin kıdem yılına göre değişimi

Kıdem Yılı	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
1-5 Yıl	261	3.40	0.55	355	0.009	0.99
6 Yıl ve Üzeri	96	3.39	0.47			

İlköğretim öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin kıdem yılına göre farklılaşma durumunun anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri ortalaması (\bar{X} =3.40), 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri ortalamasına (\bar{X} =3.39) göre yüksek çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre teknolojiye yönelik tutum düzeyleri kıdem yılına göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t(355)=0.009; p>0.05).

4.6.1.4. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutum Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Değişimi

Tablo 32'de araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimine göre değişimini belirlemek için yapılan t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 32. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin yerleşim birimine göre değişimi

Yerleşim Birimi	<i>f</i>	\bar{X}	SS	SD	t	p
Merkez	146	3.38	0.48	355	-0.464	0.64
Köy/Kasaba	211	3.41	0.57			

İlköğretim öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimine göre farklılaşma durumunu anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre merkez okullarda görev yapan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri ortalaması (\bar{X} = 3.38), köy/kasaba okullarında görev yapan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri ortalamasına (\bar{X} = 3.41) göre düşük çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi analizi sonuçlarından elde edilen verilere göre teknolojiye yönelik tutum düzeyleri görev yapılan yerleşim birimine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark göstermemektedir (t(355)= -0.464;p>0.05).

4.7. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Öz Yeterlik, YBÖ, HİE ve Teknolojiye Yönelik Tutum ile İlişkisi

Bu bölümde araştırmanın on birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin; öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme eğilimi, hizmet içi eğitim gereksinimleri ve teknolojiye yönelik tutum düzeyleri ile ilişkisi nedir?” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin TPAB düzeylerinin öz yeterlik ile ilişkisine yönelik detaylar Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin; öz yeterlik, YBÖ, HİE ve teknolojiye yönelik tutum ile ilişkisi

	Öz Yeterlik		YBÖ		HİE		TYT	
TPAB	r:0.53	p:0.00	r:0.15	p: 0.004	r:-0.33	p:0.00	r:0.25	p:0.00

Tablo 33’e göre:

- TPAB ile öz yeterlik arasında pozitif yönde, orta düzey anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.53; p<0.05$).
- TPAB ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.15; p<0.05$).
- TPAB ile hizmet içi eğitim gereksinimleri arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.33; p<0.05$).
- TPAB ile teknolojiye yönelik tutum arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.26; p<0.05$).

Korelasyon katsayısı 0.30’ un altında ise düşük düzey, 0.30 - 0.70 arası ise orta düzey, 0.70’in üzerinde ise yüksek düzey ilişki bulunmaktadır (Tekbıyık, 2015.)

5. TARTIŞMA

İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, öz yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelendiği çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara yönelik tartışmalar yer almaktadır.

5.1. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine İlişkin Tartışma

Teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeğinden elde edilen bulgulara göre ölçekten alınabilecek maksimum puan 5.00 iken ölçek ortalaması 3.88 olarak bulunmuştur. Bu ortalama baz alındığında öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin ($\bar{x} = 3.82$), pedagojik alan bilgilerinin ($\bar{x} = 3.74$), teknolojik alan bilgilerinin ($\bar{x} = 3.68$) ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin ($\bar{x} = 3.83$) araştırmaya katılan öğretmenler içerisinde düşük düzeyde olduğu söylenilebilir. Buna rağmen öğretmenlerin pedagoji bilgilerinin ($\bar{x} = 4.16$), alan bilgilerinin ($\bar{x} = 3.90$) ve teknolojik pedagojik bilgilerinin ($\bar{x} = 3.94$) ölçek ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak bulgulara puan bazında bakıldığında puanlar “katılıyorum” seçeneğine yakın olduğundan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri alt boyutları ile birlikte “yeterli” düzeyde olduğu söylenilebilir. Literatürde benzer çalışmalara bakıldığında Gömleksiz ve Fidan, (2013) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada adayların teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini tüm alt boyutları ile birlikte “katılıyorum” düzeyinde bulmuştur. Benzer şekilde Meriç (2014) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada adayların teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu ifade etmiştir. Mutluoğlu Erdoğan (2016) matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin TPAB ve alt boyut ortalamalarını 3.48 – 4.19 aralığında bulmuş ve hepsini iyi düzey şeklinde değerlendirmiştir. Buradan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve alt boyutlarının düzeyinin yüksek olduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca araştırmının bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin en yüksek puanlara pedagoji bilgisi ve alan bilgisi alt boyutlarında olması öğretmenlerin temel öğretmenlik bilgisine hakim oldukları söylenilebilir.

Öğretmenlerin TPAB düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna bakıldığında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Her iki cinsiyetin de ortalamalarına bakıldığında teknolojik pedagojik alan bilgisinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde benzer olarak TPAB düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir (Ay, 2015; Bozkurt, 2016; Karademir, 2015; Karalar ve Altan, 2016; Meriç, 2014; Mutluoğlu ve Erdoğan, 2016; Önal ve Çakır, 2015; Öztürk, 2013).

Öğretmenlerin TPAB düzeylerinin branşa göre değişimine bakıldığında sınıf öğretmenliği lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırma yapılan bölgede branş çeşitliliğinde yeterli sayı sağlanamadığından sınıf öğretmenliği ve diğer branşlar şeklinde inceleme yapılmıştır. Öğretmenlerin ortalama TPAB düzeylerine bakıldığında iki grubun da ortalamaları yeterli/yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan literatür incelemesi sonucunda branşa göre TPAB düzeyi ile ilişkisine rastlanmamış ancak Karademir (2015) Bal ve Karademir (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre TPAB düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığını ifade etmiştir.

TPAB düzeylerinin kıdem yılına göre değişimine bakıldığında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Araştırma yapılan bölgenin yeni atama bölgesi olduğu göz önüne alındığında 1-5 yıl, 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler şeklinde iki gruba ayrılmış ve t testi analizi yapılmıştır. Literatür incelendiğinde Ay (2015) çalışmasında TPAB düzeyi kıdeme göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimine göre değişimine baktığımızda öğretmenlerin TPAB düzeyleri görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Puanlar köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin merkez okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde TPAB sergilediğini göstermektedir. Araştırma verilerine göre köy/kasabada görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni olduğu göz önüne alındığında bu farklılaşma, araştırmanın branşa göre farklılaşma durumu sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

5.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerine ve alt boyutlara bakıldığında en yüksek öz yeterlik düzeyinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (7.06) boyutu olduğu görülmektedir. Bunu sırayla öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik (6.97) ve öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik (6.52) takip etmektedir. Ölçek ortalamasına bakıldığında (6.85) öğretmenlerin orta düzeyde öz yeterlik gösterdikleri söylenebilir. Literatür incelendiğinde Morgil, Seçken ve Yücel (2004)' e göre kimya öğretmenlerinin öğretmenlik öz yeterlik düzeyleri ders etkinlikleri endişesi ile düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Berkant ve Ekici (2007) sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterliklerini incelediği çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerini biraz yeterli olduğu sonucuna; Güvenç (2011) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin

orta düzey olduğu Yıldırım ve Şimşek (2016) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin orta düzey olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre değişimine bakıldığında öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği sonucu görülmektedir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde öz yeterlik düzeyi cinsiyete göre değişmediği sonucu elde edilen çalışmalar da bulunmaktadır. (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Berkant ve Ekici, 2007; Durdukoca, 2010; Nakip ve Özcan 2016; Taşkın Hacıömeroğlu, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmaların aksine literatürde öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucu elde eden çalışmalar da bulunmaktadır. (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Ekici, 2006; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004).

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin branşa göre değişimine bakıldığında sınıf öğretmenliği branşı ile diğer branşlar arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde Nakip ve Özcan (2016) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada öz yeterlik düzeyinin öğrenim gördükleri bölüme göre değişmediğini ifade etmiştir. Altunçekiç, Yaman ve Koray, (2005) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada öz yeterlik düzeylerinin bölüme göre farklılaştığı sonucunu elde etmiştir. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada öz yeterlik düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Ekici (2006) meslek lisesi öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada öz yeterliğin branşa göre farklılaştığı sonucunu elde etmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin kıdem yılına göre değişimine baktığımızda öz yeterlik düzeyinin kıdeme göre farklılaşmadığı sonucu görülmektedir. Bu bulguların aksine Güvenç (2011) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin kıdeme göre farklılaştığı sonucunu elde etmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre öz yeterlik düzeylerine bakıldığında köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik ortalaması merkez okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Buradan hareketle köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini icra etmede kendilerini daha yeterli hissettiklerini söylemek mümkündür.

5.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimi gösterdiklerini söylemek mümkündür. Alt boyutlara bakıldığında ölçek ortalamasının 4.66 düzeyinde olduğu göz önüne alınarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme için motivasyon puanları 5.22 olarak bulunmuştur. Buradan hareketler öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme üzerine ilgili oldukları ifade edilebilir. Diğer bir alt boyut olan sebat boyutunun ortalamasına bakıldığında 4.87 olarak bulunmuş ve bu boyut da ölçek ortalamasının üzerinde olduğu için iyi düzeyde olduğunu belirtmek mümkündür. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmenin meşakkatine katlanma düzeyleri iyi olarak ifade edilebilir. Diğer alt boyutlar olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olarak olumsuz şekilde düzenlenen alt boyutlar da puanları ters çevrildiğinde bunların da yüksek düzeyde olduğu söylenilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye gayet istekli ve bu yolda azimli oldukları ifade edilebilir. Literatürde yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmalara bakıldığında benzer şekilde Kılıç ve Tuncel (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Şahin ve Arcagök (2014) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutlarını yüksek düzeyde bulmuştur. Ayrıca Selvi (2011) İngilizce öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada yaşam boyu öğrenmenin İngilizce öğretmenleri için en önemli yeterlik alanı olduğunu ifade etmiştir. Ancak Coşkun ve Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini incelediği çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Tunca, Şahin ve Aydın (2015) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu ifade etmiştir. İzci ve Koç (2012) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye karşı yüksek duyarlılık gösterdiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna baktığımızda kadınlar lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde birçok araştırma benzer sonucu vermiştir. Coşkun ve Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmada kadınlar lehine anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Konokman ve Yelken tarafından eğitim fakültesi öğretim elemanları ile yaptığı çalışmada yine kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu vurgulanmıştır. Kılıç ve Tuncel (2015) ilköğretim branş öğretmenleri ile yaptığı çalışmada yine kadınlar lehine anlamlı farklılığın olduğunu ifade etmiştir. Yaman ve Yazar (2015) kadınların yaşam boyu öğrenmede erkeklerden daha yüksek değerler elde etmesini

kadınların toplum yaşamındaki rol ve sorumluluklardan kaynaklandığını belirtmektedir. Yine Demirel ve Akkoyunlu (2010) çalışmasında kadınların öğretmen adayları lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Gencel (2013) ise çalışmasında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarında yine kadınlar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. İzci ve Koç (2012) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerde kadın öğretmen adayları lehine bir sonuç tespit etmiştir. Bu araştırmaların aksine Çam ve Üstün (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir. Şahin ve Arcagök (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade etmiştir. Tunca, Şahin ve Aydın (2015) de çalışmasında yaşam boyu öğrenmenin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğiliminin branşa göre değişimine bakıldığında branş öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Çalışmayı destekler nitelikte Tunca, Şahin ve Aydın (2015) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada branşlar arasında branş öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Gencel (2013) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada öğrenim görülen anabilim dalına göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. İzci ve Koç (2012) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada branşlara göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yaman ve Yazar (2015) çalışmasında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin ve Arcagök (2014) çalışmasında sınıf öğretmenleri aleyhine branşın anlamlı şekilde fark gösterdiğini belirtmiştir. Bu sonuçların aksine Kılıç ve Tuncel (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinde branşın etkili olmadığını ifade etmiştir. Karakuş (2013) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada öğrenim görülen bölüm ile yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı farklılığın bulunmadığını ifade etmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğiliminin kıdem yılına göre değişimine bakıldığında 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırma bu yönüyle literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Şahin ve Arcagök (2014) araştırmasında yaşam boyu öğrenmenin kıdem yılına göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve Tuncel (2015) de araştırmasında yaşam boyu öğrenmenin kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yaman ve Yazar (2015) öğretmenler ile yürüttüğü araştırmada yaşam boyu öğrenmenin kıdeme göre değiştiğini vurgulamıştır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğiliminin görev yapılan yerleşim birimine göre farklılaşma durumuna bakıldığında merkez okullarda veya köy ve kasaba okullarında görev yapmanın yaşam boyu öğrenme eğilimi ile anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerine ve alt boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında öğretmenlerin en çok rehberlik ve özel eğitim (3.37) alanında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bunu takiben sırasıyla sınav tanıtımına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı (3.22) gelmektedir. En az gereksinim duyulan hizmet içi eğitim konusu ise iletişim ve sosyal beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğretmen mesleği itibarıyla toplumun tüm kesimi ile etkili iletişim halindedir. Ölçek ortalamasına bakıldığında ise 3.02 olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin orta düzeyde hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu söylemek mümkündür. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmalarda öğretmenlerin farklı alanlarda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu (2016) çalışmasında en fazla ihtiyaç duyulan konuların “eğitimde teknoloji kullanımı, internetin eğitim amaçlı kullanımı, öğretim materyalini etkin kullanma” konuları olarak belirlemiştir. Ergin, Akseki ve Deniz (2012) “dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite ve eğitim teknolojisi” olarak tespit etmiştir. Tekin ve Ayas (2006) öğretmenlerin “*öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama, çağdaş kavram öğretim yöntemleri*” konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

Araştırmanın diğer sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri cinsiyete, branşa, kıdem yılına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ancak görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre merkez okullarda görev yapan öğretmenler köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

5.5. Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerine ve alt boyutlarına baktığımızda en yüksek puanı teknolojik eğitim araçlarının kullanımının öğretilmesi (4.36) alt boyutu almıştır. Genel olarak öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarına bakıldığında öğretmenlerin tutumunun ölçek ortalamasına göre yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Literatür incelendiğinde Kandemir (2015) sınıf öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumlarını yüksek düzey olarak tespit etmiştir. Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutum düzeyini orta düzey olarak tespit etmiştir. Yavuz ve Coşkun (2008) ise öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını olumlu olarak ifade etmiştir. Deniz, Görgeç ve Şeker (2006) öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını olumlu olarak tespit

etmiştir. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeylerinin demografik özelliklere göre değişimine bakıldığında; teknolojiye yönelik tutumun cinsiyete, bransa, kıdeme ve görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Literatür incelendiğinde Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Uça (2011) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumunun cinsiyete ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği ancak görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

5.6. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Öz Yeterlik ile İlişisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri ile öğretmenlik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında aralarında anlamlı şekilde pozitif yönlü orta düzey bir ilişki ($r=0.53$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arttığında öğretmen öz yeterlik düzeylerinin de artması beklenmektedir. Tersine şekilde öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin azaldığında öğretmen öz yeterliği düzeylerinin de azalacağı sonucu çıkarılabilir. Diğer yandan ilgili literatür incelendiğinde elde edilen araştırma sonuçları Akgün (2013)'ün çalışması ile paralellik göstermektedir. Ancak Karakuyu ve Karakuyu (2016)'nın çalışması ile çelişmektedir. Motivasyon ile öz yeterliğin TPAB üzerinde etkisinin incelendiği çalışmada öz yeterliğin öğretmen adaylarının TPAB düzeyini tahmin etmede istatistiki bir anlam ifade etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.7. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ile İlişisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından ele alındığında TPAB ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında düşük düzeyde ($r=0.15$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin artmasının ya da azalmasının yaşam boyu öğrenme eğilimini artıracak veya azaltacak sonucu ifade edilebilir. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisinin artması öğretmenleri bu bilgi türüne yönelik yeni öğrenme arayışlarına yönlendireceği beklenebilir. İlgili literatür incelendiğinde TPAB bilgisi ile yaşam boyu öğrenme ilişkisini inceleyen yurt içi veya yurt dışı bir kaynağa rastlanmamıştır.

5.8. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri ile İlişisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri hizmet içi eğitim açısından ele alındığında TPAB düzeyi ile hizmet içi eğitim gereksinimleri arasında negatif yönde orta

düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik düzeyleri arttıkça hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının azalacağı şeklinde bir sonuç ifade edilebilir. İlgili literatür incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmen adayları ile yürütüldüğü göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde olduğu göz önüne alındığında hizmet içi eğitim ile TPAB arasında yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

5.9. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Teknolojiye Yönelik Tutum ile İlişkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri teknolojiye yönelik tutum açısından değerlendirildiğinde pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=0.26$) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin TPAB düzeyleri teknolojiye yönelik tutumu az da olsa etkilemektedir. Öğretmenlerin TPAB düzeylerinin sınıf içi öğretim becerilerinde etkili olduğu göz önüne alındığında teknolojiye yönelik tutum ile daha yüksek bir ilişki içerisinde olması beklenmektedir. İlgili literatür incelendiğinde elde edilen sonuçlar Karademir (2015)'in çalışması ile benzeşmektedir. Karademir (2015)'in çalışmasında TPAB öz güveni ile eğitim teknolojilerine yönelik tutum arasındaki ilişki pozitif yönlü orta düzey olarak belirlenmiştir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

- Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri yüksek olarak tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin TPAB düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.
- Öğretmenlerin TPAB düzeylerinin branşa göre sınıf öğretmenliği lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin TPAB düzeylerinin kıdem yılına göre değişiminde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin TPAB düzeylerinin görev yapılan yerleşim birimine göre farklılaşma durumuna bakıldığında köy ve kasaba öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri orta düzey olarak tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri cinsiyete, kıdem yılına göre anlamlı şekilde farklılık göstermezken branşta sınıf öğretmenliği lehine görev yerine göre köy ve kasaba öğretmenleri lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzey olarak tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu eğilimleri cinsiyete göre kadınlar lehine, branşa göre branş öğretmenleri lehine, kıdem yılına göre 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterirken görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.
- Öğretmenlerin orta düzeyde hizmet içi eğitim ihtiyacı sergiledikleri sonucu elde edilmiştir.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri cinsiyete, branşa ve kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermezken görev yapılan yerleşim birimine göre merkez okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri yüksektir

- Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları cinsiyete, branşa, kıdem yılına ve görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı şekilde pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile hizmet içi eğitim gereksinimleri arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Öğretmenlere teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda branş bazında uygulamalı hizmet içi eğitimler, kurslar ve bilgilendirici uzaktan ya da yüz yüze eğitimler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri orta düzey olarak tespit edildiğinden öğretmenlere öz yeterlik düzeylerini artıracak etkinlikler planlanabilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini kolaylaştıracak uzaktan eğitimler düzenlenmeli, öğretmenlerin lisansüstü eğitim olanakları kolaylaştırılmalı ve öğretmenler araştırma yapmaya özendirilmelidir.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ihtiyaç analizi temel alınarak branşlara uygun etkinlikler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını yüksek düzeyde tutabilmek adına öğretmenlere son teknoloji tanıtımı içeren e-seminerler ve bilgilendirici çalışmalar yapılmalı ve teknolojinin eğitime entegre edilmesi konusunda etkinlikler yapılmalıdır.

6.2.2. İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma Muş ili Bulanık ilçesinde görev yapan ilköğretim öğretmenleri ile yürütülmüştür. Benzer çalışmalar Türkiye'nin daha fazla öğretmen bulunduran bir ilinde ya da ülke genelini kapsayacak şekilde yürütülebilir.
- Öğretmen sayısı artırılarak branş çeşitliliği artırılarak çalışmalar yürütülebilir.
- Bu çalışma yürütülen bölge itibari ile yeni atama alan bir bölge olduğu için kıdem yılı değişkeninde öğretmenler iki grup şeklinde incelenmiştir. Kıdem yılı aralıkları daha geniş olan bölgelerde benzer araştırmalar yürütülebilir.

- Öğretmenlerin TPAB, öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme, hizmet içi eğitim ve teknolojiye yönelik tutum düzeylerini daha derin araştırabilmek adına nitel ve karma çalışmalar yapılabilir.



7. KAYNAKLAR

- Akbaş, A., & elikkaleli, . (2006). Sınıf retmeni adaylarının fen üretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, renim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbaş, O., & zdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu renme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akgün, F. (2013). retmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve retmen z-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). retmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterlik algıları üzerine bir alışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (24), 1-10.
- Akkuş, H., & Kadayıfi, H. (2007). Laboratuvar kullanımı konulu hizmet içi eğitim kursu ile ilgili bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 179-193.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir ozmlleme. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(4), 4-23.
- Aksoy, H. H. (2005). Medya ve bilgisayar teknolojisinin eğitimde kullanımının etkileri üzerine eleştirel görüşler. *Eğitim Bilim Toplum*, 24, 54-67.
- Akyüz, H. ., Pektaş, M., Kurnaz, M. A., & Memiş, E. K. (2014). Akıllı tahta kullanımlı mikro üretim uygulamalarının fen bilgisi retmen adaylarının TPAB'larına ve akıllı tahta kullanıma yönelik algılarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(1), 1-14.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, . (2005). retmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem zme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili rneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Amirian, S. M., & Behshad, A. (2016). Emotional intelligence and self-efficacy of Iranian teachers: A research study on university degree and teaching experience. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 548-558.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlkretim matematik retmenliği rencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.
- Atalay, T. D. (2016). Türkçe retmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi durumlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 247-266.

- Ay, Y. (2015). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) becerilerinin uygulama modeli bağlamında değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ayaz, C., & Ünal, F. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 847-856.
- Aydın, F., & Karaa, F. N. (2013). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları: ölçek geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(4), 103-118.
- Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences* 10(1), 17-28. doi:<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0630>
- Babaoğlu, E., Çelik, E., & Çakır, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumunun yabancılaşma düzeyini yordama gücü. *İlköğretim Online*, 15(1), 204-218.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Bal, M. S., & Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 15-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE468>
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balçın, M. D., & Ergün, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının materyal geliştirme konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz-yeterlik ölçeği: geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 109-122. DOI: <http://dx.doi.org/10.19128/turje.48236>
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baran, E., & Bilici, S. C. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.
- Baykan, P., & Oktay, M. (2016). İhtiyaca dayalı hizmet-içi eğitim etkinliği uygulaması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 169-183.
- Berkant, H. G., & Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.

- Bilici, S. C., & Baran, E. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 285-306.
- Bilici, S. C., & Yamak, H. (2014). Teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli bir araştırmada öğretmen adaylarının mikroöğretim hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 40-61.
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2016). The influence of TPACK contextual factors on early childhood educators' tablet computer use. *Computers & Education*, 98, 57-69. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.010>.
- Bozkurt, A., & Cilavdaroğlu, A. K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 859-870.
- Bozkurt, N. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik özgüvenlerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13(33), 153- 167.
- Bulca, Y., Saçlı, F., Kangalgil, M., & Demirhan, G. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 81-92.
- Burhan, T. (2016). *Devlete bağlı anaokulu ile özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı, Ankara.
- Bümen, N. T., & Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Creswell, J. w. (2014). *Research Design: Quallitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches 4.Edition*. Lincoln: Sage.

- Çam, E., & Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hittit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-476. DOI: <http://dx.doi.org/10.17218/husbed.58800>
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çelen, Ü., Kösterelioğlu, İ., & Kösterelioğlu, M. A. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710.
- Çelik, H. C., & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.
- Çelik, İ., Hebebcı, M. T., & Şahin, İ. (2016). Çevrimiçi örnek olay kütüphanesi kullanımının teknoloji entegrasyonundaki rolü: TPAB temelinde bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(3), 739-754.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2), 273-291.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoban, G. Ü., Akpınar, E., Baran, B., Sağlam, M. K., Özcan, E. & Kahyaoğlu, Y. (2016). Fen bilimleri öğretmenleri için "teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli argümantasyon uygulamaları" eğitiminin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188) 1-33.
- Dargut, T., & Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.16916/aded.04927>
- Demircioğlu, G., Yadigaroğlu, M., & Demircioğlu, H. (2016). Kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine (TPAB) yönelik hizmet içi eğitim (HİE) ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 156-185. DOI:<http://dx.doi.org/10.17522/balikesirnef.277487>
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları. *10 th. International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi* (s.1126-1133). İstanbul: Proceedings Book 2.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deniz, S., Gorgen, İ., & Şeker, H. (2006). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 62-71.

- Desmarais, J. (1992). Teachers Opinions of the Characteristics of Good Inservice Programs as Suggested in Current Research. (*ERIC Document Reproduction Service No.ED 354592*), 1-17.
- Dikmen, C. H., & Demirer, V. (2016). Türkiye'de teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine 2009-2013 yılları arasında yapılan çalışmalardaki eğilimler. *Turkish Journal Education*, 5(1), 33-46. DOI: 10.19128/turje.77632
- Dikmen, M. (2015). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ile siber zorbalık duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* 10(1), 69-77.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma . *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 353-379. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.482>
- Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti . *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Gökmenoğlu, T. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2(1), 31-52.
- Gömleksiz, M. N., & Fidan, E. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi öz-yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 87-113.

- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(9), 37-44.
- Graham, R. C., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St Clair, L., & Harris, R. (2009). Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79.
- Güler, B., & Şahin, M. (2015). Karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına, öz-düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 108-127.
- Güngör, H. F. (2007). *Avrupa birliği için yaşam boyu öğrenim temel yeterlikleri ve bu yeterliklerden "yabancı dillerde iletişim" bağlamında Türkiye'nin durumu*, yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Avrupa Birliği Ana Bilim Dalı, İzmir
- Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Helfrich, S. R., & Clark, S. K. (2016). A comparative examination of pre-service teacher self-efficacy related to literacy instruction. *Reading Psychology*, 37(7), 943-961.
- Hsu, C.-Y., Liang, J.-C., & Su, Y.-C. (2015). The role of the TPACK in game-based teaching: does instructional sequence matter? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(3), 463-470.
- İzci, E., & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 101-114. DOI:<http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.267>
- Jang, S.-J., & Chen, K.-C. (2010). From PCK to TPACK: Developing a transformative model for pre-service science teachers. *Journal of Science Education and Technology* 19(6), 553-564. doi:10.1007/s10956-010-9222-y
- Jimenez, J. E., & O'Shanahan, I. (2016). Effects of web-based training on Spanish pre-service and in-service teacher knowledge and implicit beliefs on learning to read. *Teaching and Teacher Education*, (55), 175-187.
- Kandemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji öz yeterliklerinin belirlenmesi ile teknolojiye yönelik tutumlarının kirkpatrik eğitim değerlendirme modeline göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Karademir, E. (2015). Eğitsel internet kullanımı ile teknolojik pedagojik alan bilgisi ve eğitim teknolojilerine yönelik tutum arasındaki ilişki: öğretmen adayları örneği. *Turkish Studies*, 15(10), 519-534. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8746>

- Karadeniz, Ş., & Vatanartıran, S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1017-1028. DOI: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.12578>
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karakuyu, A. (2015). Bazı değişkenlerin ilköğretim sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine katkılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karakuyu, Y., & Karakuyu, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve üst-bilişlerinin teknolojiye yönelik tutumlarına katkısı. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 8(4), 113-125.
- Karakuyu, Y., & Karakuyu, A. (2016). Motivasyon ve öz yeterliğin sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine (TPAB) katkısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 89-100.
- Karalar, H., & Altan, B. A. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliklerin ve Öğretmen Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5, 15-30.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., & Uça, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-36.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 41-53.
- Kaya, S., & Dağ, F. (2013). Sınıf öğretmenlerine yönelik teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 291-306.
- Kaya, Z., Kaya, O. N., & Emre, İ. (2013). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2355-2377.
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383. DOI: 10.7827/TurkishStudies.6784
- Kılıç, H., & Tuncel, Z. A. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 25-37.

- Kiremit, H. Ö., & Gökler, İ. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 41-54.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 101-111). Springer New York.
- Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Korkmaz, İ. (2002). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. (Ed: Binnur Yeşilyaprak). içinde Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korucu, A. T., & Çınar, D. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik öz-yeterlik durumlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73-101.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası* 5(2), 137-152.
- MEB. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- MEB. (2012). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. 01.09.2017 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden alındı.
- MEB. (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018*.
- Meriç, G. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPABGÖ) konusunda özgüven seviyelerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 352-367.
- Mishra, P., & Koehler, J. M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 6(1), 62-72.
- Mutluoğlu, A., & Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 100-123.
- Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795.

- Oktay, S., & Çakır, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30.
- Olofson, M. W., Swallow, M. J., & Neumann, M. D. (2016). TPACKing: A constructivist framing of TPACK to analyze teachers' construction of knowledge. *Computers & Education*, 95, 188-201.
- Önal, N., & Çakır, H. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin öz güven algıları . *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 117-131.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep Örneği . *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23 .
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzal, G., & Gürdal, A. (2008). Hizmet içi eğitime katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 45-57.
- Övez, F. T., & Akyüz, G. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yapılarının modellenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 319-334.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Özden, M. Y., Çağiltay, K., & Çağiltay, N. E. (1997). Teknoloji ve eğitim: Ülke deneyimleri ve Türkiye için dersler. *Türkiye'de İnternet Konferansı*.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Öztürk, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 223-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.12780/UUSBD163>
- Öztürk, E., & Horzum, M. B. (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 255-278.
- Öztürk, T., Öztürk, F. Z., & Kaya, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 92-115.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology Of Education*, 150-167.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.

- Saltan, F., & Arslan, K. (2013). Teachers' Perception of Interactive White Boards: A Case Study. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(2), 353-365.
- Sarı, A. A., Bilici, S. C., Baran, E., & Özbay, U. (2016). Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlikleri ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 1-23.
- Saritepeci, M., & Durak, H. (2016). FATİH projesi etkileşimli sınıf yönetimi uzaktan eğitim kursunun hedeflere ulaşma düzeyinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(3), 135-155.
- Saritepeci, M., Durak, H., & Seferoğlu, S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH projesi kapsamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620.
- Satmaz, İ., & Gencil, İ. E. (2016). Bilim sanat merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu. *Buce Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 59-73.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Schunk, D. H. (1995). Self efficacy and education and instruction. J. E. Maddux içinde, *Self Efficacy, Adaptation and adjustment: Theory, research and application* (s. 281-303). New York: Plenum Press.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies* 1(1), 61-69.
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.
- Sharma, H. L., & Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performances. *British Journal Of Education*, 2(3), 57-64.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education* 34(3), 177-193.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1), 1-23.
DOI:<http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *American Educational Research Association*, 15(2), 4-14.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 201-210.

- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Şahin, Ç., & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-404.
- Şemsettin, G., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitimde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Tabachnick, B. G., & Fidell L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Boston: Pearson.
- Taşkın, Ç. Ş., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., & Altınışik, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 659-678.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet İçi Eğitim (Personel Eğitimi Geliştirme Merkezi. Y.No 3)*. Ankara: Pegem.
- Tekbıyık, A. (2015). İlişkisel Araştırma Yöntemi. M. Metin içinde, *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 99-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Teke, A., & Özkılıç, R. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz-yeterlik algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 303-323.
- Tekin, S., & Ayas, A. (2006). Kimya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi : Trabzon Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 169-178.
- Timur, B., & Taşar, M. F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 839-856.
- Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Tunca, N., Şahin, S. A., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Turan, M., & Koç, I. (2016). Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik Alan Bilgisine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeyleri . *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 67-82.
- URL-1, <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
09.01.2017 tarihinde erişildi.

- Usta, E., & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları . *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Uşun, S., & Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Veyis, F. (2014). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 157-170.
- Voogt, J., & McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69-83.
- Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yavuz, S. (2005). Developing technology attitude scale for pre-service chemistry teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 17-25.
- Yavuz, S., & Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34, 276-286.
- Yıldırım, T., & Şimşek, Ü. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya alanına yönelik öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 43-49.
- Yıldırım, Z. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri. *Yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale*.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 27(1), 155-167.
- Yorgancı, A. E. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Kayseri.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura içinde, *Self-efficacy in changing societies* (s. 202-231). New York: Cambridge University Press.



8. EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşlarım;

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü koordinatörlüğünde yürütülmekte olan “ İlköğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme, Özyeterlik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Açısından Değerlendirilmesi: Muş/ Bulanık Örneği” konulu yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla görüşlerinize müracaat edilmektedir.

Ölçeklerde sizden hiçbir şekilde “**Ad Soyad, Telefon No, Çalışılan Okul Adı**” gibi belirleyici bilgiler **İSTENMEMEKTEDİR**. Bu sebeple anketlere verilen cevaplarda samimi olunması önemle rica olunur. Vakit ayırdığınız için teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim. Sevgi ve saygılarımla...

Ertuğrul ÇAM

ertgrlcam@gmail.com

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Kişisel Bilgiler:

a. Cinsiyetiniz : E K b. Yaşınız:

2. Mesleki Bilgiler:

a. Branşınız: b. Kıdem Y

c. Görev yaptığınız kademe: İlkokul Ortaokul

d. Görev yaptığınız yerleşim birimi: Merkez: Köy/Kasaba:

EK- 2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

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

EK- 3. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği

	Maddeler	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Teknoloji Bilgisi	1.Teknoloji ile ilgili problemlerimi nasıl çözebileceğimi bilirim.					
	2.Teknolojiyi kolaylıkla öğrenebilirim.					
	3.Önemli yeni teknolojilere uyum sağlayabilirim.					
	4.Teknoloji ile oldukça sık ilgilenirim.					
	5.Birçok farklı teknoloji hakkında bilgi sahibiyim.					
	6.İhtiyaç duyduğum teknolojiyi kullanma becerilerine sahibim.					
	7.Farklı teknolojilerle yeteri kadar çalışma fırsatlarına sahip oldum.					
İçerik Bilgisi	8.Matematik hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
	9.Matematiksel düşünebilirim.					
	10.Matematiği anlamamı geliştirecek çeşitli strateji ve yollara sahibim.					
	11.Sosyal bilgiler hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
	12.Tarihsel düşünebilirim.					
	13.Sosyal bilgileri anlamamı geliştirecek çeşitli strateji ve yollara sahibim.					
	14.Fen bilimleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
	15.Bilimsel düşünebilirim.					
	16.Fen bilimlerini anlamamı geliştirecek çeşitli strateji ve yollara sahibim.					
	17.Okuryazarlık hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
Pedagoji Bilgisi	18.Edebi düşünebilirim.					
	19.Okuryazarlığı anlamamı geliştirecek çeşitli strateji yollara sahibim.					
	20.Sınıfta öğrenci performansının nasıl değerlendirileceğini bilirim.					
	21.Öğretim etkinliklerini mevcut durumda öğrencilerin neyi anlayıp anlamadıklarına bağlı olarak değiştirebilirim.					
	22.Öğretim stilimi farklı öğrenenlere uygun şekilde değiştirebilirim.					
	23.Öğrencilerin öğrenmelerini birçok yolla değerlendirebilirim.					
	24.Sınıf ortamında, birçok farklı öğretim yaklaşımlarını (İşbirlikli öğrenme, doğrudan öğrenme, Sorgulayıcı öğrenme, problem/proje temelli öğrenme vb.) kullanabilirim.					
Pedagojik İçerik Bilgisi	25.Sıkça karşılaşılan öğrenci anlamaları/yanlış anlamaları ve kavram yanlışlıklarına aşinayım.					
	26.Sınıf yönetiminin nasıl organize edileceğini ve sürdürüleceğini bilirim.					
	27.Öğrencilerin matematik öğrenmelerine ve matematiksel düşüncelerine rehberlik etmek için etkili öğretim yaklaşımlarını nasıl seçeceğimi bilirim.					
Pedagojik İçerik Bilgisi	28.Öğrencilerin okuryazarlığı öğrenme ve düşünmelerine rehberlik etmek için etkili öğretim yaklaşımlarını nasıl seçeceğimi bilirim.					
	29.Öğrencilerin fen bilimlerini öğrenme ve düşünmelerine rehberlik etmek için etkili öğretim yaklaşımlarını nasıl seçeceğimi bilirim.					

	30.Öğrencilerin sosyal bilgileri öğrenme ve düşünmelerine rehberlik etmek için etkili öğretim yaklaşımlarını nasıl seçeceğimi bilirim.					
Teknolojik İçerik Bilgisi	31.Matematik çalışmak ve matematiği anlamak için kullanabileceğim teknolojiler hakkında bilgi sahibiyim.					
	32.Okuryazarlık çalışmak ve okuryazarlığı anlamak için kullanabileceğim teknolojiler hakkında bilgi sahibiyim.					
	33.Fen bilimlerini çalışmak ve anlamak için kullanabileceğim teknolojiler hakkında bilgi sahibiyim.					
	34.Sosyal bilgileri çalışma ve anlamak için kullanabileceğim teknolojiler hakkında bilgi sahibiyim.					
Teknolojik Pedagojik Bilgi	35.Bir ders için öğretim yaklaşımlarının etkisini artıracak teknolojileri seçebilirim.					
	36.Bir ders için öğrencilerin öğrenmelerini artıracak teknolojileri seçebilirim.					
	37.Aldığım öğretmenlik eğitimi, teknoloji kullanımının öğretim yaklaşımlarını nasıl etkileyeceği hakkında derinlemesine düşünmeme neden olmuştur					
	38.Sınıfımda teknolojiyi nasıl kullanacağım hakkında eleştirel biçimde düşünüyorum.					
	39.Farklı öğretim etkinlikleri ile ilgili öğrenmekte olduğum teknolojilerin kullanımını uyarlayabilirim.					
Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi	40.Matematik ile ilgili teknolojiler ve öğretim yaklaşımlarını uygun bir şekilde birleştirerek ders anlatabilirim.					
	41.Okuryazarlık ile ilgili teknolojiler ve öğretim yaklaşımlarını uygun bir şekilde birleştirerek ders anlatabilirim.					
	42.Fen bilimleri ile ilgili teknolojiler ve öğretim yaklaşımlarını uygun bir şekilde birleştirerek ders anlatabilirim.					
	43.Sosyal bilgiler ile ilgili teknolojiler ve öğretim yaklaşımlarını uygun bir şekilde birleştirerek ders anlatabilirim					
	44.Sınıfımda kullanabileceğim teknolojileri, öğrencilerin ne öğreneceği, nasıl öğreteceğim ve öğreteceğimi geliştirecek nitelikte seçebilirim.					
	45.Sınıfımda çalışmalarım hakkında öğrendiğim; içerik, teknoloji ve öğretim yaklaşımlarının bir arada olduğu stratejileri kullanabilirim.					
	46.Okulumda; içerik, teknoloji ve öğretim yaklaşımlarının kullanımını koordine etmeleri için arkadaşlarıma yardımcı olacak liderlik edebilirim.					
	47.Bir dersin içeriğini zenginleştirebilecek teknolojileri seçebilirim.					

EK- 4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği

1.Hiç Uymuyor 2.Kısmen Uymuyor 3.Çok Az Uymuyor 4. Çok Az uyuyor 5.Kısmen Uyuyor 6.Çok Uyuyor	1	2	3	4	5	6
1.Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırım.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

Ek 5. Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Ölçeği

Lütfen aşağıda verilen her bir alanla ilgili alt konularda <u>hizmet içi eğitime</u> ne derece <u>ihtiyacınız</u> olduğunu belirtiniz.				
Hiç ihtiyacım yok	İhtiyacım yok	Biraz ihtiyacım var ihtiyacım var	İhtiyacım var	Çok
1	2	5	3	4
A. ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİNE YÖNELİK	1. Eğitimde yeni yaklaşımlar hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	2. Öğretim yöntem ve ilkeleri hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	3. Öğretimi planlama konusunda			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	4. Sınıf yönetiminin temel yöntemleri hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	5. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	6. Değişen paradigmlar ve eğitim sistemlerini tartışma üzerine			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	7. Gelişim ve öğrenme psikolojisi hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	8. Mesleki etik hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	9. Sosyal etkinlik planlama ve uygulama hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	10. Öğretmen adaylarına (stajyer öğrencilere) rehber olma hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
B. ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİNE YÖNELİK	11. Alanımla ilgili kaynak ve araçları inceleme/seçme hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	12. Alanımla ilgili ders materyali/etkinlik geliştirme hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	13. Öğretmenlik yaptığım alandaki yeni bilgileri öğrenme konusunda			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	14. Alanımla ilgili geliştirilen ders materyallerinin kullanımı hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	15. Öğretmenlik yaptığım alanı günlük yaşamla bağdaştırma hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	16. Eğitim programlarında yapılan yenilikler/değişiklikler hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	17. Alanımla ilgili öğrencilerde olumlu tutum geliştirme hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
C. EĞİTİMDE TEKNOLOJİ VE BİLGİSAYAR KULLANIMI	18. Öğretmenlik yaptığım alandaki bilgileri hatırlama hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	19. İnternet yardımı ile ders içeriği hazırlayabilme hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	20. Ofis yazılımları (Word, Excel, Powerpoint vb) hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	21. Ofis yazılımları ile etkin öğretim materyali hazırlama hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	22. İnternet kullanımı (Arama yapma, dosya indirme, e posta) hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	23. Temel bilgisayar bilgisi hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	24. Sinevizyon/projeksiyon kullanımı hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	25. Flash vb. programlarla etkin öğretim materyali hazırlama hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	26. Akıllı tahta kullanımı hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
D. REHBERLİK VE ÖZEL EĞİTİME YÖNELİK	27. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	28. Psikolojik yardıma ihtiyacı olan öğrenciler hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	29. Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin eğitimi hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	30. Eğitimde bireysel farklılıklar hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	31. Çalışan ve risk altındaki çocukların eğitimi hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	32. Eğitim kurumlarında suç ve şiddeti önleme hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	33. Eğitim koçluğu hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
E. SOSYAL BİLİNÇ GELİŞİMİNE YÖNELİK	34. Kültür ve tabiat varlıklarımızın korunması hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	35. Tüketici bilinci ve hakları hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	36. Çevrenin korunması/ sürdürülebilir kalkınma hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	37. Demokratik yurttaşlık ve insan hakları hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	38. Medya okuryazarlığı hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
F. İLETİŞİM VE SOSYAL	39. Temel afet bilinci hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	40. Velilerle iletişim hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
	41. Öğrencilerle iletişim hakkında			<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

BECERİLERE YÖNELİK	42. Meslektaşlarımla iletişim hakkında	1 2 3 4 5
	43. Yeni görev yerine (şehir, bölge vb) uyum sağlama hakkında	1 2 3 4 5
G. KİŞİSEL GELİŞİME YÖNELİK	44. Sorun çözme teknikleri hakkında	1 2 3 4 5
	45. Hızlı okuma teknikleri hakkında	1 2 3 4 5
	46. Proje hazırlama/yönetimi hakkında	1 2 3 4 5
	47. Sağlık bilgisi ve ilkyardım hakkında	1 2 3 4 5
	48. Güzel ve etkili konuşma hakkında	1 2 3 4 5
	49. Yabancı dil öğrenimi hakkında	1 2 3 4 5
H. SINAV TANITIMINA YÖNELİK	50. PIRLS, TIMSS ve PISA gibi sınavların tanıtımı hakkında	1 2 3 4 5
	51. Değişen ortaöğretime geçiş sınavı (SBS) hakkında	1 2 3 4 5
	52. Ortaöğretim öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavı hakkında	1 2 3 4 5



EK-6. Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği

Teknolojiye Yönelik Tutum Maddeleri		1	2	3	4	5
1	E posta ile sadece iletişim sağlanır, eğitimde kullanılmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Tablet, slayt, projeksiyon cihazı gibi cihazların kullanılırken fazla zaman harcaması nedeniyle tercih edilmemelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	İnternetin öğretim sürecinde kullanımı zaman kaybından başka bir şey değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Teknolojik araçlarının kullanılmasının öğrenci motivasyonuna bir etkisi olmaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Teknolojik araçların dersin anlatımında kullanılması gerekmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kamera ile dersin belirli bölümlerinin videoya kayıt edilmesi, öğrencilerin eksiklerini ve hatalarını görmelerini sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Video kayıtların tekrar izlenebilmesi özelliği öğrencilere geri dönüt sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Teknolojik araçlar alıştırmaya yapma ve tekrar amaçlı kullanılabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Öğrencilere bilgisayar okuryazarlığı hakkında temel dersler verilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Mevcut teknolojilerin kullanımı, yeni başka teknolojilerin gelişmesine olanak sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Verimli çalışma ve öğrenme konusunda, teknolojinin getirdiği imkânlar olumlu bir etkiye sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Teknolojinin kullanımı ile anlaşılmasında güçlük çekilen derslerin kavranması daha kolay hale gelecektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Hayatta başarılı olmak için mutlaka teknolojinin imkânlarından yararlanmak gerekmiyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Günlük ve yıllık planlar, öğretmenler tarafından bilgisayar kullanılarak hazırlanmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Ders sırasında bilgisayar destekli öğretime yer verilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Öğrencilere yeni teknolojilerin kullanımı hakkında ön bilgiler verilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Öğretmen yetiştirmede yeni teknolojilerin kullanımı artırılmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Teknolojik araçlar ancak tüm duyu organlarına hitap ettiğinde başarılı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Üniversiteden mezun olabilmek için "konu alanı ile ilgili teknolojik materyalleri kullanabilme yeterliği " de oranlanmalıdır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK – 7. Araştırma İçin Valilik İzni

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 30640013-044-536
Konu: Ertuğrul ÇAM'ın Yüksek
Lisans Tez Çalışması

23/05/2016

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) 14.04.2016 tarihli ve 275 sayılı yazınız.
b) Muş Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 11.05.2016 tarihli ve E.5292798 sayılı yazısı.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ertuğrul ÇAM'ın yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anketin, Muş İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bulanık İlçesinde bulunan İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmasının ilgi (b) yazı ekinde belirtilen kriterlerin yerine getirilmesi şartıyla uygun görüldüğüne dair, Muş Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi (b) yazı ve ekinin birer örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Metin ORBAY
Rektör

Ek: İlgi (b) Yazı Sureti (2 sayfa)

Sa. Müdürle arz.
31.05.2016
PT



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527-480.99-E.5292798
Konu : Ertuğrul ÇAM

11.05.2016

AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 20/04/2016 tarih ve 417 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınız gereği, Üniversiteniz Yüksek Lisans öğrencisi Ertuğrul ÇAM'ın tez çalışmasını ilimiz Bulanık ilçesinde uygulaması isteğine ilişkin alınan valilik onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Cevdet ARSLAN
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Valilik onayı (1 sayfa)

Millî Eğitim Bakanlığı
Genel Müdürlüğü
Adli İnceleme
12.5.2016

23.05.2016

X



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527-20-E.5244220
Konu : Araştırma İzni

10/05/2016

VALİLİK MAKAMINA

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ertuğrul ÇAM'ın "İlköğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme, Özyeterlik Düzeyleri ve Hizmet içi Eğitim Gereksinimleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını ilimiz Bulanık ilçesindeki İlkokul ve Ortaokullarda uygulama isteğine ilişkin yazıları ekte sunulmuştur.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ertuğrul ÇAM'ın "İlköğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme, Özyeterlik Düzeyleri ve Hizmet içi Eğitim Gereksinimleri Açısından Değerlendirilmesi, Muş/Bulanık Örneği" konulu tez çalışmasını ilimiz Bulanık ilçesinde bulunan İlkokul ve Ortaokullarda eğitim öğretimi aksatmamak şartıyla okul yöneticilerinin denetiminde uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Cevdet ARSLAN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/05/2016

Zeliha UYAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK- 8. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni



Gelen Kutusu x



ERTUĞRUL ÇAM <ertgrcam@gmail.com>



Alıcı: horzum ▾

Hocam Merhabalar

Amasya Üniversitesi Sos. Bil. Ens. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Çalışmalarında kullanmak üzere geliştirmiş olduğunuz TPIB ölçeği için izninizi istiyorum. Teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.



Mehmet Barış Horzum <horzum@gmail.com>



Alıcı: bana ▾

ölçeği kullanmanız bizi mutlu edecektir. kolay gelsin.



EK-9. Öz yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ



Gelen Kutusu x



ERTUĞRUL ÇAM <ertgrcam@gmail.com>

Alici: capa ▾



Hocam Merhaba;
2005 yılında geliştirmiş olduğunuz öğretmen özyeterlik ölçeğini izniniz olursa yüksek lisans tezime veri toplamak üzere kullanmak istiyorum.

...



Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>

Alici: bana ▾



Merhaba

Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. İyi çalışmalar dilerim.

Yesim C. A.

...



EK- 10. Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Belirleme Ölçeği Kullanım İzni

İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerini Belirleme Ölçeği

Gelen Kutusu x



ERTUĞRUL ÇAM <ertgrcam@gmail.com>



Alıcı: tubafidan

Hocam Merhabalar;

Muş ili Bulanık ilçesi Kotanlı Kom Mezrası İlkokulunda Sınıf Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde kullanmak üzere geliştirmiş olduğunuz "İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerini Belirleme Ölçeği"ne ihtiyaç duyuyorum. İlginiz için teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.

...



Tuba Gokmenoglu <tubafidan@gmail.com>



Alıcı: bana

Merhabalar,

Tabi ki kullanabilirsiniz. Tezimde ve yapmış olduğum bir makalede tüm maddelere ulaşabilirsiniz.
Kolay gelsin

...



EK- 11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Belirleme Ölçeği

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği

Gelen Kutusu x



ERTUĞRUL ÇAM <ertgrcam@gmail.com>

Alıcı: ydiker



Merhabalar;

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği"ne ihtiyacım var. Rica etsem bana gönderebilir misiniz?

Vaktinizi ayırdığınız için teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.



Yelkin Diker Coşkun <yelkindiker@gmail.com>

Alıcı: bana



Merhaba, ölçek uygulama formu ektedir. İyi çalışmalar dilerim.



EK-12. Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni



Gelen Kutusu x



ERTUĞRUL ÇAM <ertgrcam@gmail.com>



Alıcı: yavuz ▾

Hocam Merhabalar

Amasya Üniversitesi Sos. Bil. Ens. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Çalışmalarında geliştirmiş olduğunuz Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.



Doç. Dr. Soner YAVUZ <yavuz@beun.edu.tr>



Alıcı: bana ▾

Sayın ÇAM,

Ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar..

Prof.Dr. Soner YAVUZ



9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Ertuğrul ÇAM 1989 yılında Osmaniye'nin Kadirli ilçesinde dünyaya geldi. İlköğretimini 7 Mart İlköğretim Okulunda, lise eğitimini Kadirli Gülten Ali Zıyan Anadolu Lisesinde, lisans öğrenimini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında tamamladı. 2012 yılında lisans öğrenimi sonrası Adana ve Kahramanmaraş'ta devlet okullarında ücretli sınıf öğretmeni olarak görev yaptıktan sonra Ankara'da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalıştı. Daha sonra MEB ataması ile Muş ili Bulanık ilçesine bağlı bir mezrada müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. Amasya Üniversitesindeki lisansüstü öğrenimine ise 2014-2015 eğitim öğretim yılında başlamıştır. Yapmış olduğu akademik çalışmaları aşağıda verilmiştir.

Yayın Bilgileri

Çam, E., Saltan, F. & Çakır, R. (2016). The relation between life long learning tendency and leadership level of education managers. *Participatory Educational Research (PER) Special Issue II*, 80-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.17275/per.16.spi.2.9>

Çam, E. & Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-476. DOI: <http://dx.doi.org/10.17218/husbed.58800>

Üstün, A. & Çam, E. (2016). Müdür yetkili öğretmenlerin liderlik stilleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi (SOBİDER)*, 63-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.171>

Kongre ve Sempozyumlarda Sunulan Bildiriler

Çam, E., Saltan, F. & Çakır, R. (2015). The relation between life long learning tendency and leadership level of education managers, *IDEAL Conference*, 5-7 November 2015, Abstract Book p. 134-135, Amasya.

Çam, E. & Saltan, F. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki, *ICITS 16-18 May 2016*, Bildiri Özet kitabı, s.66, Rize

İletişim: ertgrlcam@gmail.com