OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ ÖZ YETERLİKLERİ İLE MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nazlı SEMERCİ GAYGUSUZ
201197104

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezi Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2023

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ ÖZ YETERLİKLERİ İLE MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nazlı SEMERCİ GAYGUSUZ
201197104
ORCID: 0009-0003-9894-8544

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2023



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlikleri ile mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili yapmış olduğum bu çalışmanın yeni araştırmalara katkı sağlamasını dilerim.

Bu araştırmanın tüm süreçlerinde yanımda olan, değerli görüşleriyle beni yönlendiren ve zamanını bana ayıran tez danışmanım, kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Rengin ZEMBAT'a çok teşekkür ederim.

Araştırmaya katılmayı kabul eden ve katkı sağlayan değerli idareci ve öğretmen arkadaşlarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde en büyük paya sahip, her zorluğumda yanımda olan, bana güç veren her daim destekçim olan, uzakta bile olsalar yanımda hissettiğim anne ve babama, kardeşlerime teşekkürlerimi sunarım.

Hayatıma girdiği günden beri bana mutluluk veren, zorluklarla karşılaştığımda beni yüreklendiren, kıymetli yol arkadaşım sevgili eşim Bayram GAYGUSUZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez sürecim sayelerinde uzun bir yolculuğa dönüşse de benim biricik oğullarım, gözbebeklerim Aras'ım ve Yiğit'ime sevgilerimle…

Nazlı SEMERCİ GAYGUSUZ

Eylül, 2023

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ ÖZ YETERLİKLERİ İLE MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nazlı Semerci Gaygusuz
Yüksek Lisans Tezi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof Dr. Rengin Zembat
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2023

Bu araştırmanın genel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz yeterlikleri ile mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul/kurumlarda görev yapan 10414 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ilinde 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi/özel okul/kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri içerisinden seçilen 266 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin seçiminde kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçları katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Horzum, Akgün ve Öztürk (2014) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği ve Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin var olup olmadığını belirlemeyi amaç edinen tarama modeli ilişkisel tarama modelidir (Karasar, 2007).

Araştırmada elde edilen veriler istatistiksel paket analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi öz yeterlikleri ile mesleki profesyonellik düzeyleri ile arasındaki ilişkiler korelasyon analizi yoluyla incelenmiştir.

Sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin TPAB öz yeterlikleri ile mesleki profesyonellik alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Bağımsız örneklemler t-test ve ANOVA testiyle TPAB ve mesleki profesyonellik alt boyutları katılımcıların demografik özellikleri açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Tüm sonuçlar, literatürdeki bulgular ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Teknolojik pedagojik içerik bilgisi, mesleki profesyonellik, okul öncesi öğretmenleri

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PREESCHOOL TEACHERS' TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE SELF-EFFICACY AND THEIR OCCUPATIONAL PROFESSIONALISM

Nazlı Semerci Gaygusuz
Master Thesis
Department of Preschool Education
Preschool Education Master's Program with Thesis
Supervisor: Prof. Dr. Rengin Zembat
Maltepe University Graduate School, 2023

The general aim of this study is to present the relationship between preschool teachers' technological pedagogical content knowledge self-sufficiency and their professional competence. The population of the research consists of 10,414 preschool teachers working in schools/institutions affiliated with the Ministry of National Education in Istanbul during the 2022-2023 academic year. The sample of the research is comprised of 266 teachers randomly selected among preschool teachers working in public/private schools/institutions affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in Istanbul during the 2022-2023 academic year. Snowball sampling method was preferred in the selection of these teachers.

The selected data collection sources of this study are "Technological Pedagogical Content Knowledge Scale" developed by Horzum, Akgün, and Öztürk (2014), the "Teachers' Professionalism Scale" developed by Yılmaz and Altınkurt (2014), and the "Personal Information Form" prepared by the researcher to determine the participants' demographic characteristics. In this study, the correlational survey model, which is one of the various research methods used to determine whether there is a relationship between two or more variables. (Karasar, 2007) is utilized.

The data obtained in the research were analyzed using the statistical analysis package program. The relationships between teachers' professional competence and technological pedagogical content knowledge were examined through correlational analysis. The

results indicated that there were moderate positive relationships between preschool teachers' technological pedagogical content knowledge self-sufficiency and sub-dimensions of professional competence. Additionally, independent samples' technological pedagogical content knowledge and professional competence sub-dimensions were examined in great detail via t-test and one-way analysis of variance(ANOVA) methods with regards to participants' demographic characteristics. All results were discussed in light of findings in literature.

Keywords: Technological pedagogical content knowledge, professional competence,, pre-school teachers

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZET v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xv
ŞEKİLLER LİSTESİ xvii
KISALTMALAR xviii
1. GİRİŞ 1
1.1 Problem 1
1.2 Amaç 6
1.3 Önem 6
1.4 Sınırlıklar 7
1.5 Tanımlar 8
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 9
2.1 Okul Öncesi Eğitim ve Önemi 9
2.2 Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı 10
2.3 Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) 11
2.3.1 Teknolojik bilgi 12
2.3.2 Pedagojik bilgi 12
2.3.3 Alan bilgisi 13

2.3.4 Teknolojik alan bilgisi 13
2.3.5 Pedagojik alan bilgisi 14
2.3.6 Teknolojik pedagojik alan bilgisi 14
2.4 Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri 14
2.4.1 Meslek 14
2.4.2 Mesleğin genel özellikleri 15
2.4.3 Profesyonellik 16
2.4.4 Mesleki profesyonellik 17
2.4.5 Öğretmenlik mesleği 17
2.4.6 Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri 19
2.5 Öz Yeterlik 22
2.6 İlgili Araştırmalar 23
2.6.1 TPAB ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar 23
2.6.2 TPAB ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar 25
2.6.3 Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine yönelik yurt içinde yapılmış araştırmalar 26
2.6.4 Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine yönelik yurt dışında yapılan çalışmalar 28
3. YÖNTEM 30
3.1 Araştırma Modeli 30
3.2 Evren ve Örneklem 30
3.3 Veriler ve Toplanması 33
3.3.1 Kişisel bilgi formu 33

3.3.2 Teknolojik pedagojik alan bilgisi(TPAB) ölçeği 33

3.3.3 Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği 34

3.4 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 34

4. BULGULAR VE TARTIŞMA 36

4.1 BULGULAR 36

4.1.1 Okul öncesi öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarındaki göstergeler. 36

4.1.2 Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete göre TPAB alt boyutlarının göstergeleri. 37

4.1.3 Okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralığına göre TPAB alt boyutlarındaki göstergeler. 39

4.1.4 Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri bakımından TPAB alt boyutlarının göstergeleri. 40

4.1.5 Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet süresi bakımından TPAB alt boyutlarındaki göstergeler. 42

4.1.6 Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye erişilebilirlik düzeyleri bakımından TPAB alt boyutlarının göstergeleri. 43

4.1.7 Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumların bakımından TPAB alt boyutlarındaki göstergeler. 44

4.1.8 Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanma seviyesi bakımından TPAB alt boyutlarının göstergeleri. 49

4.1.9 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliği alt boyutlarındaki göstergeler 53

4.1.10 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının eğitim düzeyleri açısından incelenmesi 54

4.1.11 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyet açısından incelenmesi 54

4.1.12 Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının Yaş Açısından İncelenmesi 55

4.1.13 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının hizmet süresi açısından incelenmesi 56

4.1.14 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının teknolojiye erişebilirlik açısından incelenmesi 57

4.1.15 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının hizmet içi eğitim sayıları açısından incelenmesi..... 59

4.1.16 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının çalıştıkları kurumun niteliği açısından incelenmesi 60

4.1.17 Okul öncesi öğretmenlerinin TPAB ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişki 61

4.2 Tartışma..... 62

4.2.1 Okul öncesi öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma 62

4.2.2 Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet bakımından TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma..... 63

4.2.3 Okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralığı bakımından TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma..... 63

4.2.4 Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri bakımından TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma 64

4.2.5 Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet süresi bakımından TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma 65

4.2.6 Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye erişebilirlik düzeyleri bakımından TPAB Alt boyutlarına ilişkin tartışma 65

4.2.7 Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almaları bakımından TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma 66

4.2.8 Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanım seviyeleri bakımından TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma 67

4.2.9 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliği alt boyutlarındaki düzeylerine ilişkin tartışma 67

4.2.10 Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre mesleki profesyonellikleri öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma 68

4.2.11 Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma 68

4.2.12 Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma 68

4.2.13 Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet süresi bakımından mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma 69

4.2.14 Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye erişebilirlik durumlarına göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma 69

4.2.15 Okul öncesi öğretmenlerinin alınan hizmet içi eğitim sayısına göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma 69

4.2.16 Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun niteliğine göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma 70

4.2.17 Okul öncesi öğretmenlerinin TPAB ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik tartışma 70

5. SONUÇ ve ÖNERİLER 72

KAYNAKLAR 75
EKLER 85
Ek-1 Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği 85
Ek-2 Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği 87
Ek-3 Etik Kurul Kararı 88
Ek-4 Milli Eğitim Araştırma İzin Yazısı 89
Ek-5 Ölçek Kullanım İzinleri 90
ÖZGEÇMİŞ 91

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri 18
Tablo 2. Katılımcıların demografik bilgilerine yönelik bilgiler..... 31
Tablo 3. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği alt boyutlarına yönelik istatistikler 36
Tablo 4. T alt boyutunun cinsiyetler açısından karşılaştırması..... 38
Tablo 5. ANOVA sonuçları: TB alt boyutu puanlarının yaş grubu kategorileri açısından karşılaştırılması..... 39
Tablo 6. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: TB alt boyutunun eğitim düzeyleri açısından karşılaştırması..... 41
Tablo 7. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: TAB alt boyutunun eğitim düzeyleri açısından karşılaştırması..... 41
Tablo 8. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: PAB alt boyutunun eğitim düzeyleri açısından karşılaştırması..... 42
Tablo 9. ANOVA sonuçları: PB alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması 45
Tablo 10. ANOVA sonuçları: AB alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması 46
Tablo 11. ANOVA sonuçları: TAB alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması 46
Tablo 12. ANOVA sonuçları: PAB alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması 47
Tablo 13. ANOVA sonuçları: TPB alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması 48
Tablo 14. ANOVA sonuçları: TPAB alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması 49
Tablo 15. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: TB alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması..... 49
Tablo 16. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: PB alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması..... 50

Tablo 17. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: AB alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması 50
Tablo 18. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: TA alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması 51
Tablo 19. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: PAB alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması 51
Tablo 20. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: TPB alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması 52
Tablo 21. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: TPAB alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması 52
Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği alt boyutlarına yönelik istatistikler 53
Tablo 23. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: Duygusal Emek alt boyutunun cinsiyetler açısından karşılaştırması 55
Tablo 24. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: Kişisel Gelişim alt boyutunun teknolojiye erişim düzeyleri açısından karşılaştırması 58
Tablo 25. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: Kuruma Katkı alt boyutunun teknolojiye erişim düzeyleri açısından karşılaştırması 58
Tablo 26. ANOVA sonuçları: Kuruma Katkı alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması 60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. TPACK Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi 11

KISALTMALAR

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK **:** Yükseköğretim Kurulu

TPAB : Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

PAB : Pedagojik Alan Bilgisi

TAB : Teknolojik Alan Bilgisi

TPB : Teknolojik Pedagojik Bilgi

TB : Teknolojik Bilgi

PB : Pedagojik Bilgi

AB : Alan Bilgisi

KG : Kişisel Gelişim

MD : Mesleki Duyarlılık

KK : Kuruma Katkı

DE : Duygusal Emek

1. GİRİŞ

1.1 Problem

21. yüzyılda sürekli gelişmekte olan bilim, teknoloji; kişilerin ve dolayısıyla toplumların geleceğini, bilgiye erişme, bilgiyi bir amaç doğrultusunda kullanma ve üretme şekillerini etkilemektedir. 21. yüzyılın bilgi çağı olarak nitelendirilmesindeki en önemli faktör teknoloji olarak adlandırılabilir. Teknoloji, bilimsel bilginin yaşamı kolaylaştırmak veya koşullarını iyileştirmek amacıyla ortaya koyduğu çarelerdir. Bu çareler yaşamımızın her döneminde değişik biçimlerde karşımıza çıkmaktadır (Yeşilorman ve Koç, 2014). Teknoloji günümüzde bilgi çağının oluşmasındaki temel yapı taşı olarak görülmekte ve teknoloji sayesinde insanlık yararına ya da bilimsel amaçlı çalışmalar yürütülebilmektedir. Teknolojinin tesirinde kalan en önemli alanlardan birisi kuşkusuz eğitimdir. Teknoloji sayesinde bilgiye ışık hızında ulaşıp farklı deneyimleri simüle edebiliyoruz. Devletler ve STK'lar eğitim ve teknoloji alanında sürekli olarak kongreler ve konferanslar düzenlemektedir.

Teknolojinin etkin biçimde eğitim programlarına uyum sağlaması ve beklenen verimin görülebilmesi için teknolojik araçların programlı bir biçimde kullanılması ve bu kullanılan teknolojinin eğitim ortamı ve programı ile örtüşmesi gerekmektedir (MacArthur ve ark., 1995). Eğitim teknolojileri araçları günümüzde eğitim öğretim ortamlarında yaş grubu fark etmeksizin faydalanılan en etkili araçlardır. Hayat boyu eğitim, teknolojinin kullanımı ile daha geniş kitlelere ulaşabilmektedir. Teknolojinin örgün eğitimde kullanımı oldukça önemlidir (Heinich ve ark.,2002).

Teknolojilerin plansız şekilde eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının farklı sorunlara yol açtığı söylenebilir. Bu yüzden öğretmenler eğitim ortamlarında teknolojiye başvurmadan önce, kullanacak oldukları teknolojiler hakkında gereken bilginin yanında seçtikleri teknolojinin öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde nasıl bir katkı sağlayacaklarını belirleyerek, öğrencilerin öğrenme farklılıklarını gözeterek izlenecek olan pedagojik yaklaşımı da dikkate alarak detaylı bir organizasyon yapmaları gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmek bugünkü teknolojik ve bilimsel gelişmelerin ışığında artık çoktan ailenin tek başına karşılayabileceği bir durum olmaktan çıkmıştır. Çocuğun çağın getirdiği ihtiyaçlarını karşılamak alanında yetkin öğretmenler ve kurumlar aracılığıyla düzenli bir öğretim programı sayesinde mümkün olabilmektedir (Oktay, 1990). Çünkü donanımlı öğretmenler teknolojiyi eğitim süreçlerine entegre etmek konusunda daha yetkin olurlar (Kartal ve Güven, 2006). Eğitim materyallerini ve araçlarını kullanarak ders içeriğini zenginleştirebilir, etkileşimli öğrenme fırsatları sunabilir ve öğrencilere daha çeşitli deneyimler yaşatabilirler (Şendurur ve Arslan, 2017).

Çağımızda artık öğretmenin yalnızca kendi alanı hakkında her şeyi bilmesi yanında bildiklerini öğrencilerine aktarabilmesi oldukça önemlidir. Teknolojik araç gereçler öğrenme ortamlarında da kullanılmakta ve bu araç gereçlerin öğretmenler tarafından yeterli seviyede kullanabiliyor olması beklenmektedir. Shulman (1986)'ın alanyazına kazandırdığı Pedagojik Alan Bilgisine (PAB) göre, öğretmenlerin öğretmiş oldukları konuya dair içeriğini derinlemesine anlaması alan bilgisi, öğrenci motivasyonu, değerlendirmesi ve çocuk gelişimine dair kavramları anlaması pedagojik bilgi olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenin birikimi ve pedagojik bilgisi bir araya geldiğinde yani pedagoji bilgisi (PB) ile alan bilgisi(AB) birbirini etkileyerek Pedagojik Alan Bilgisi kavramını ortaya çıkarır. Pedagojik ve teknolojik bakış açılarının birbirini etkilemesi, eğitim öğretim ortamlarının kurgulanmasında, içeriğe uygun pedagojik prensip ve teknolojik yaklaşımlar arasındaki bağlantıyı destekler.

Mishra ve Koehler (2006) alan bilgisini, teknoloji bilgisi ve pedagoji bilgisiyle harmanlayarak destekleyen bir model olarak TPAB modelini (Technological Pedagogical Content Knowledge Model) geliştirilmiştir. Mishra ve Koehler'ın (2006) araştırmalarını, teknolojinin, pedagoji ve alan bilgisiyle ilişkilendirilmesini içeren diğer çalışmalardan farklı kılan yanı bu üç alan arasındaki ilişkileri açık bir biçimde ifade etmiş olmalarıdır. Bu yönüyle incelendiğinde alan bilgisi öğretilmesi planlanan konuya dair bilgiyi; pedagoji bilgisi öğrenciye dair süreçleri kapsayan bilgi; teknoloji bilgisi ise öğretim programlarıyla bağlantılı olan teknoloji ve teknolojik araçları kullanma bilgisini içerir. PAB, Shulman'ın araştırmasında olduğu gibi bir içeriğin öğretilmesi amacıyla kullanılan pedagoji bilgisidir. Teknolojik pedagoji bilgisi, eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili

bilgilerin bütünüdür. Öğretmenlerin ders içeriklerini ve öğretme yöntemlerini geliştirmek için teknolojileri nasıl etkili bir şekilde kullanacaklarını anlamalarını sağlayan kritik bir kavramdır. Teknolojik alan bilgisi (TAB), belirli bir teknolojik konu veya alanda sahip olunan bilgi ve uzmanlığı ifade eder. Bir kişinin bir teknolojik alanla ilgili bilgi sahibi olması, o alandaki temel kavramları, prensipleri, işleyişi, uygulamaları ve güncel gelişmeleri anlamasını gerektirir. TAB, kişinin teknolojiyi kullanma ve yönetme yeteneklerini kapsayan geniş bir yelpazeyi içerir.

Gelişen ve değişen dünyada teknolojinin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi günümüzde hızla artmaktadır (Abbitt, 2011a: 295). Öğrencilerin nitelikli öğrenme çıktısına ulaşabilmelerinde öğretmen niteliği kuşkusuz en büyük etkiye sahiptir. Nitelikli öğretmenin en büyük özelliklerinden birisi ise bilişim teknolojilerini öğrenme süreçlerinde aktif şekilde kullanabilme yeterliğine sahip olmalarıdır. Bu sebeple günümüz ihtiyaç ve şartlarına uyum sağlayabilecek niteliğe sahip öğretmen yetiştirilmesi, kurumların bilgi işlem teknolojileri göz önünde bulundurularak öğretmen yeterlikleri konusunda belirli bir standarda ulaşılması ve teknolojilerin etkili şekilde entegrasyonunun sağlanmasına bağlıdır (Seferoğlu, 2009). Buna ek olarak öğretmenlerin yetiştirilmesinde görev alan öğretim üyelerinin de bilişim teknolojilerini yeterince tanıması ve bu teknolojileri sınıflarında etkili biçimde kullanacak nitelikte öğretmen yetiştirmelerinin gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin en önemli niteliklerinden birisi profesyonelliktir (Demirel, 2006). Profesyonellik; bir mesleği iyi biçimde yapmak, uygulamak ve o işi var olan deneyimleri ile yürütmektir. Aynı zamanda bir mesleği en iyi biçimde icra etmek için planlanan strateji ve yöntemler, o mesleği sürdüren bireylerin inanç durumlarını da göstermektedir (Hargreave ve Goodson, 1996). Toplum içerisinde meydana gelmesi gereken ödev ve sorumluluklar ne kadar karmaşık hale gelirse bu konudaki profesyonelleşmesi de önem kazanır. Bu sebeple bireylerin görevli oldukları işlerini profesyonellikle icra etmeleri beklenmektedir (Gökçora, 2005). Mesleki profesyonellik de profesyonellik boyutunun bireysellikten kurumsallığa geçilmesidir. Yani çalışanların yalnızca bireysel profesyonellikleri değil topluluk olarak profesyonelliğe ulaşma durumlarıdır (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Sönmez, 2011). Öğretmenliğin profesyonel anlamda meslek olarak sürdürülmesinin merkezinde öğrenenlerin öğrenmeleri konusunda

niteliğine ve kalitesine verilen önem vardır (Phelps, 2003). Bu konuda Türkiye'de yapılan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri hakkında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

Demirkasımoğlu (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin profesyonellikleri konusunu farklı yönlerden değerlendirmiş ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri hakkında son zamanlarda yapılan akademik tartışmalarda nasıl ele alındığını açıklamıştır. Aynı zamanda mesleki profesyonelliğin tanımı, ölçütleri, profesyonel öğretmen özellikleri ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri konularını ele alarak tarihsel geçmişi bağlamında araştırmalar yaparak öğretmenliğin profesyonel bir konum olup olmadığı konularını tartışmıştır. Dağ (2022) öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile kişilerarası öz yeterlik durumları arasındaki ilişki belirlemek amacıyla 367 okul öncesi öğretmeni ile araştırma yapmış, araştırmada mesleki profesyonelliği ile kişilerarası öz yeterlikleri arasında yüksek seviyede pozitif yönlü korelasyon saptanmıştır. Katılımcıların sınıf yönetimleri konusundaki öz yeterlikleri ile kişilerarası öz yeterlik seviyesi meslektaşlarından destek almaya yönelik öz yeterlik seviyesi, idarecilerden destek almaya ilişkin öz yeterlik seviyesi arasında yüksek seviye pozitif yönlü ilişkiye rastlanmış, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve tüm alt boyutları arasında yüksek seviye pozitif yönlü korelasyon olduğu saptanmıştır. Polat, Balaban (2021) araştırmalarını okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemek için 449 katılımcıyla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Öğretmenlerin mesleki benlik saygılarıyla mesleki profesyonellikleri arasında pozitif yönlü ve orta seviyeli ilişki olduğuna ulaşılmış aynı zamanda araştırmaya konu olan değişkenler açısından alınan sonuçlara bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinde mesleki benlik saygılarının okul türlerine göre özel kurumlarda görevli öğretmenlerin lehine bir farklılık görüldüğü, yaşlarına göre ise farklılık olmadığı görülmüş; eğitim seviyesi değişkeni değerlendirildiğinde mesleki benlik saygısının öğrenim seviyesi arttığında pozitif yönlü olarak arttığı saptanmıştır. Tokmak, Konokman ve Yelken'in (2013) yaptığı "Mersin Üniversitesi'nde okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının TPAB özgüven algılarının incelenmesi adlı araştırma 154 okul öncesi öğretmen adayının katılımıyla yapılmış olup, TPAB özgüven algılarının sınıf seviyeleri ve cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği üzerine çalışmışlardır. Çalışmanın sonuçlarında aday öğretmenlerin TPAB öz güven algılarının yüksek olduğuna fakat cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre ise farklılık gözlenmemiştir. İlkay'ın (2017) Sakarya Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği

bölümünde okuyan 326 öğrencinin katılımcı olduğu "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının TPAB Yönelik Öz yeterlikleri" adlı çalışmada, katılımcıların TPİB yönelik öz yeterlik algılarının ortalamaya göre yüksek düzeyde olduğu, İB faktörünün TB faktörüne göre daha yüksek puana sahip olduğu; kullanılan stratejileri, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimleri öz yeterlik algı düzeyleri değerlendirildiğinde yeterli seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Aksan (2020) araştırmasında öğretmenlerin eğitim öğretimde teknolojiyi kullanma amaçlarının teknoloji öz yeterlik seviyeleri bakımından incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin teknoloji öz yeterliklerinin yaşları, meslekî kıdemleri ve eğitim seviyelerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Toh, Diong ve Boo (1996)'nun "Öğretmen Profesyonelliğinin Belirleyicileri" isimli çalışmaları 338 lise öğretmeninin katılımıyla Singapur'da gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğretmenlerin akademik özellikleri, profesyonel seviyede aldıkları eğitimin, eğitim öğretim sürecinde edindikleri deneyimlerin öğretmen profesyonelliklerini ne yönde etkilediği incelenmek üzere gerçekleştirilmiştir. Tayvanlı 366 okul öncesi öğretmeni ile yapılan araştırmada Pearson's Korelasyon Analiz sonuçlarına göre; TPAB çerçevesinde, hem kıdemi fazla eğitimciler kıdemsiz öğretmenlere göre, hem de ileri yaştaki öğretmenler genç öğretmenlere göre; kendilerini teknoloji konusunda bilgi düzeylerinin daha düşük seviyede olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Chai ve diğerleri, 2013). Swann ve diğerleri (2010) çalışmalarında eğitim öğretimde profesyonelliğin doğası hakkında hem teorik hem de politik anlamda yapılan açıklamaların fazla olduğundan bahsetmişlerdir. Oysa öğretmenlerin kendileri ile ilgili görüşlerinin konusunda bilinenin aksine daha az olduğu vurgusunu yapmışlardır.

Teknoloji kullanımına, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi, Genel TPAB öz yeterliği, teknoloji öz yeterlik inancına, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla aday öğretmenler ve farklı branşa sahip katılımcıların örneklem grubu olarak alındığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin, yeni dünya düzeninde teknoloji kullanımının öneminin artması nedeniyle kendilerini geliştirerek alanlarında donanımlı olması gereklidir. Gelişen dünyada okul öncesi öğretmenlerinin de yeterli bilgi birikimi ve alana uygun teknolojik donanıma sahip olması sınıf ortamında meydana gelen olayların çözümlenmesinde farklı bakış açıları sunmalarını sağlayacaktır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın temel amacı İstanbul ilinde 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı ikinci yarıyılında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi/özel okul/kurumda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin TPAB öz yeterlikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin TPAB öz yeterlikleri; TPAB'nin alt faktörleri (alan bilgisi, teknoloji bilgisi, pedagoji bilgisi, teknolojik pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi) açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz yeterlik algıları öğretmenlerin öğrenim düzeyleri, cinsiyet, yaş, kıdem, görev yaptıkları okulda teknolojiye erişebilme durumları katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları, görev yaptığı kurumun özel-resmi okul olması değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algıları öğretmenlerin öğrenim düzeyleri, cinsiyet, yaş, kıdem, görevli oldukları okulda teknolojiye erişebilme durumu, katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları, görev yaptığı kurumun özel-resmi okul olması değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi öz yeterlik algıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mı?

1.3 Önem

Günümüzde teknolojinin eğitim alanında önemli bir rol oynamasıyla birlikte, öğretmenlerin güncel teknolojik bilgiye sahip olması ve onu eğitim öğretime entegre edebiliyor olması gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin TPAB'nin, öğretme ve öğrenme süreçlerini yönetme becerileri ve öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini anlamak, eğitim kalitesinin artırılması açısından önemlidir.

Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin TPAB ve öz yeterlikleri ile nasıl ilişkilendirildiği de bu çalışmanın odak noktası olacaktır. Mesleki profesyonellik, sahip olunan bilgi beceri ile etik değerlerle birlikte işlerini nasıl icra ettiklerini ifade eder. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve TPAB

yeterlikleri arasındaki ilişkiyi anlamak, eğitim alanında kaliteli bir öğretmen kadrosunun oluşturulması açısından önemlidir.

Mishra ve Koehler (2006)'in ortaya koyduğu TPAB modeli öğretmenlerin bir dersi planlarken, teknolojik bilgiyi, öğrencilere içeriği anlatmak ve öğrenme süreçlerini yönetmek için nasıl kullanacaklarına dair kavrayışlarını temsil eder. Aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve içerik alanını anlama becerisini gösterir. TPACK modeli, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde eğitim süreçlerine entegre etmelerini sağlamak için geliştirilmiş bir çerçevedir.

Alanyazın taraması yapıldığında hali hazırda görevlerini sürdüren okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliği ile TPAB yeterliklerinin ilişkisi incelendiğinde az sayıda araştırma örneğine rastlanmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliği ile TPAB yeterliklerinin ilişkisini birbirinden bağımsız olarak inceleyen çalışmalara rastlanmış ancak yurt içinde bu iki konu arasındaki ilişkinin birlikte araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmadığından dolayı örneklem grubu bakımından bu araştırmanın önemli olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesi için (TPAB) yeterliklerinin incelenmesinin yanı sıra öğretmenlerin bu konudaki yeterlik kapasitelerine yönelik düşüncelerinin araştırılması gereğinin olduğu da düşünülmektedir. Bu sebeple Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı kurumlarda görevli okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliği ile TPAB öz yeterliklerinin ilişkisi incelemek istenmektedir.

1.4 Sınırlıklar

Bu araştırmanın verileri İstanbul'da 2022 - 2023 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı kurumlarda görevli ve araştırmaya katılmada gönüllü 266 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır. Araştırmanın verileri Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi(TPAB) Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği maddeleri ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Öz yeterlik: Öğretmenlerin becerileri yoluyla öğrencilerde istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin inanç durumlarıdır (Woolfolk Hoy ve Tschannen-Moran, 2001).

Teknoloji bilgisi (TB): Ders esnasında kullanılan kalemden başlayıp akıllı tahta, bilgisayar, tablet, internet vb. araçların kullanımının dâhil olduğu bilgi anlamındadır (Jang ve Tsai, 2013, s.566).

Pedagoji bilgisi (PB): Öğretimde kullanılan öğrenme teorileri, öğretme stratejileri, ders planlama ve değerlendirme teknikleri, sınıf yönetimi ve öğrenci öğrenme bilgisi anlamına gelmektedir (Harris vd. 2009).

İçerik bilgisi (İB): Öğretmenin ders konusuyla ilgili derin ve kapsamlı bilgiye sahip olmasıdır (Mishra ve Koehler, 2006).

Teknolojik pedagoji bilgisi (TPB): Öğretim yöntem tekniklerine uygun teknolojileri kullanarak bilgiyi aktarma bilgisidir (Mishra ve Koehler, 2006).

Teknolojik içerik bilgisi (TİB): Eğitim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilmesi için gereken bilgi ve becerileridir (Mishra ve Koehler, 2006).

Pedagojik içerik bilgisi (PİB) : Öğretmenin sahip olduğu alan bilgisinin öğretme bilgisine dönüşmüş halidir (Mishra ve Koehler 2006).

Teknolojik pedagojik içerik bilgisi (TPİB) : Öğretmenlerin teknolojiyi eğitim içeriği ve öğretim süreçleriyle entegre edebilme yeteneğidir (Mishra ve Koehler 2006).

Meslek: İnsanların belirli bir alanda sahip olduğu uzmanlık ve yetenekleri kullanarak, genellikle maddi gelir sağlamak amacıyla yaptığı düzenli faaliyetlerin genel adıdır.

Profesyonellik: Bir insanın işindeki yetkinliğidir (Demirkasımoğlu, 2010).

Mesleki profesyonellik: Bir kişinin çalıştığı meslek alanında sahip olduğu bilgi ve becerileri ile deneyim ve etik değerlerle işini en iyi şekilde icra etmesidir (Hargreaves ve Goodson, 1996).

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda okul öncesi eğitimin önemi ve teknoloji kullanımı, okul öncesi öğretmenlerinin TPAB, öğretmenlik mesleği ve mesleki profesyonelliği ile ilgili kuramsal açıklamalar ve bu konularla ilgili alanyazında yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

2.1 Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Oktay'a (1990) göre en geniş tanımıyla okul öncesi eğitim çocuğun doğumu itibariyle ilkokul çağına gelene dek geçen süreye "okul öncesi dönem", bu çağda alınan eğitimlerin tümüne de "okul öncesi eğitim" denmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) göre okul öncesi eğitim, 36 ay ile 72 aylık çocukları kapsayan ve okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimlerine uygun eğitim, öğretim ve etkinliklerin düzenlendiği eğitim aşamasını ifade eder. Bu dönemde çocuklar oyun yoluyla öğrenirler ve temel becerileri kazanarak ilkokula hazırlanırlar (MEB, 2016).

Okul öncesi eğitim, çocukların ilkokula geçiş döneminde iyi bir temel oluşturmak, öğrenme alışkanlıkları kazanmalarına ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak açısından büyük önem taşır (Sağlam, 1996). Bu nedenle, MEB, erken çocukluk eğitiminin kalitesinin artırılması için çalışmalar yürütür ve öğretmenlerin bu döneme yönelik özel eğitim almalarını sağlar. Bu dönemde çocuklar, dil becerileri, motor becerileri, sosyal beceriler ve problem çözme gibi temel yetenekleri öğrenme açısından çok duyarlıdır. Okul öncesi eğitim, bu dönemde sağlanan uygun uyarıcılar ve öğrenme fırsatları sayesinde çocukların beyin gelişimini destekler. Okul öncesi eğitim, çocuklara öğrenmeyi, merak etmeyi ve keşfetmeyi öğretir. Bu dönemde çocuklar, temel öğrenme alışkanlıklarını geliştirir ve öğrenme sürecini olumlu bir deneyim olarak algılarlar. Okul öncesi eğitim, çocukları ilkokula hazırlar (Oğuzkan ve Oral, 1997). Bu dönemdeki eğitimin sağladığı faydalar, çocukların gelecekteki başarılarını ve yetişkinlik dönemlerindeki uyumlarını etkiler. Bu nedenle, çocukların yaşamın erken dönemlerinde kaliteli okul öncesi eğitim almaları önemlidir. Oktay'a (1990) göre okul öncesi eğitim, çocukların gelişimlerinin temel aşamasını oluşturur ve sosyal, duygusal ve akademik

bakımdan sağlıklı biçimde yetişmelerine önemli katkılar sağlar. Bu yüzden erken çocukluk döneminde kaliteli ve destekleyici bir eğitim almaları büyük önem taşır.

2.2 Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Ülgen (1995) öğretmenlik mesleğini okuldaki işlevi bakımından, Oktay (1991) sınıfta yürüttüğü faaliyetler bakımından tanımlamıştır. Öğretmen; öğrencisini tanıyan, öğrenme durumları ile ilgili gerekli faktörleri seçen ve istenen performansa nasıl ulaşılacağını yorumlayan kimse olarak tanımlanabilir (Ülgen, 1995). Aynı zamanda öğretmen, sınıfının lideri, disiplin otoritesi, sınıf dinamiğini ayakta tutan ve hedefine öğrencilerin öğrenmelerini alarak bu doğrultuda öğretim programını ve değerlendirmesini yapan sınıf içinde meydana gelebilecek her türlü öğrenme engeline karşı hazırlıklı olan kimse olarak adlandırılabilir (Oktay, 1991).

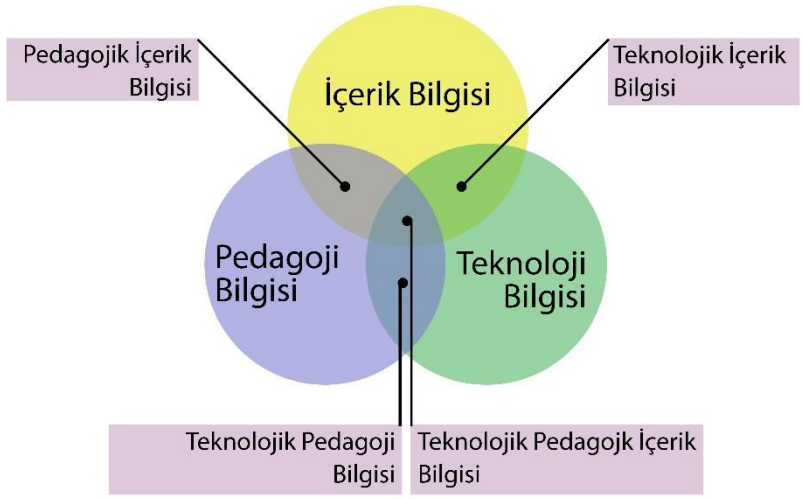
Eğitim öğretim ortamlarında teknoloji kullanımı denilince akla bilgisayar tablet gibi araçların kullanımı gelmektedir. Ancak eğitim teknolojileri denince öğrenme ortamlarında kullanılabilecek çeşitli araçlar bulunmaktadır. Önemli nokta teknolojiyi sınıf içi öğrenmeleri gerçekleştirirken doğru yer ve zamanda kullanmaktır. Etkileşimli ve oyun tabanlı eğitim materyalleri, çocukların dikkatini çeker ve ilgisini canlı tutar. Bu da öğrencilerin daha motive olmasını sağlar. Okul öncesi dönemde teknolojiyle tanışan çocuklar, temel teknoloji becerilerini daha erken yaşlarda öğrenirler. Bu da ilerleyen dönemlerde daha karmaşık teknoloji araçlarını ve programları öğrenmelerini kolaylaştırır (McManis ve Gunnewig, 2012).

TPAB'ne sahip olmak, öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerine katkı sağlar. Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonuyla sanat, drama, müzik gibi etkinlikler sayesinde çocuklar yaratıcılıklarını geliştirir ve özgün düşünme becerilerini pekiştirirler. Bu, özgüvenlerini artırır ve özerklik duygusunu güçlendirir (Yılmaz, 2019). Aynı zamanda sınıflarında teknolojiyi eğitim öğretim süreçlerine dahil eden okul öncesi öğretmenleri etkin biçimde öğrenmelerine olanak tanır. İlgili eğitim materyallerine ve kaynaklara kolayca erişim sağlamak, öğrencilerin bilgiyi daha iyi kavramaları ve öğrenme durumlarının kalıcı olmasını sağlar. TPAB'ne sahip öğretmenler, güncel teknolojik araçları ve eğitim tekniklerini takip ederek öğrencilere daha çağdaş ve ilgi çekici bir eğitim sunabilirler.

Eğitimde teknolojiden etkili biçimde yararlanabilmesi için öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilik alanlarının belirlenmesi üzerine uluslararası alanda faaliyetlerini sürdüren Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği (ISTE) eğitimcilerin derslerinde PAB'ni ve teknolojik yeterliliklerin bir arada kullanılması üzerinde durmaktadır.

2.3 Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)

Eğitim teknolojilerini etkili ve etkin bir şekilde kullanabilme yeteneğini ifade eder. Bu kavram, eğitim teknolojilerinin eğitim süreçlerinde nasıl kullanılacağı, öğrenci öğrenme ve katılımını artırmak için nasıl entegre edileceği ve eğitim hedeflerini nasıl destekleyeceği gibi konuları içerir. TPAB, öğretmenin teknolojiyi pedagojik amaçlar doğrultusunda nasıl planlayacağı, uygulayacağı, değerlendireceği ve öğrencilere nasıl aktaracağına rehberlik eder. Bu bağlamda teknoloji, öğretme ve öğrenme süreçlerini desteklemek ve zenginleştirmek için stratejik bir şekilde kullanılmalıdır (Kaya ve Yılayaz, 2013).



Şekil 1. TPACK Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Pierson'ın (1999) çalışmasına göre TPAB, pedagojik, teknolojik ve alan bilgisinin kesişimi olarak şemalandırılmıştır. Kuramsal olarak temelini Shulman'ın (1986) attığı PAB, Mishra ve Koehler (2006)'in araştırmasına ışık tutmuş ve pedagojik bilgiye ve alan bilgisine teknoloji bilgisini de ekleyip bu modeli oluşturmuştur. Bu modelde pedagoji ve alan bilgisinin etkileşimiyle PAB, teknoloji ve alan bilgisinin etkileşimiyle TAB,

teknoloji ve pedagoji bilgisinin etkileşimiyle de teknolojik pedagojik bilgi TPAB kavramları oluşmuştur (Mishra ve Koehler, 2006).

2.3.1 Teknolojik bilgi

Teknolojik bilgi(TB), teknolojik araçlar, sistemler ve işlemler hakkında sahip olunan bilgileri ifade eder. TB, çeşitli alanlarda kullanılan teknolojilere dair bilgi ve anlayış içerir. TB, bilgisayar ve internet teknolojileri, dijital araçlar, elektronik cihazlar, yazılımlar ve çeşitli diğer teknolojik sistemler hakkındaki bilgileri içerir.

Teknolojik bilgi, eğitim kurumlarında ve öğretim programlarında da önemli bir bileşendir ve bireylerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmek için eğitim ve öğretim süreçlerine dahil edilir. Özetle teknolojinin günlük hayatta etkili ve verimli kullanılması için gereken bilgi olarak adlandırılabilir. TB, kalem, kâğıt, silgi ve tahta gibi geçmişten günümüze kullanılan teknolojilerin yanında internet, eğitim ve yazılım programları, akıllı tahta, tablet gibi tüm ileri seviye teknolojiler hakkında edinilen bilgi türüdür. TB, dijital teknolojiler, bilgisayar donanımı, yazılımı, işletim sistemleri ve temel bilgisayar terminolojilerini bilme ve kullanma yeteneğidir (Mishra ve Koehler, 2006). Bilginin geleneksel yöntemler aracılığıyla aktarılmasının yeterince verimli olmadığının görüldüğü günümüzde, eğitimcilerin teknolojik bilgilerini zamanla gözden geçirerek yenilemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yavuz ve Coşkun, 2008).

2.3.2 Pedagojik bilgi

Pedagojik bilgi(PB); Öğretim süreçleri ve uygulamalarına yönelik yöntemlerle ilgili bilgiler bütünüdür (Mishra ve Koehler, 2008). PB, bilgi ve anlayışı ifade eder. PB, öğrenme ve öğretme süreçlerini anlama, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama, etkili öğretim stratejileri geliştirmek ve öğrencilerin başarılarını artırmak amaçlı kullanılır. PB, eğitim alanında çalışanlarda bulunması gerekli bir tür bilgidir. Bu bilgi, öğretmenlerin sınıf içinde nasıl etkili bir şekilde öğretim yapacaklarını, öğrenci ihtiyaçlarını nasıl belirleyeceklerini, öğrencilere nasıl uygun destek sağlayacaklarını ve öğrenme süreçlerini nasıl değerlendireceklerini anlamalarına yardımcı olur.

Pedagojik Bilgi, öğretmenlerin eğitim süreçlerini etkin bir biçimde yönetmelerine ve öğrenci öğrenimini geliştirmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda, PB, eğitim yöneticileri

ve politika yapıcılar tarafından eğitim sistemlerinin daha iyi olması amacıyla kullanılır. PB bilginin eğitim öğretim ortamlarında öğrencilere nasıl aktarılacağını kavramayı barındırır (Mishra ve Koehler, 2008). PB genel program bilgisinin yanında herhangi bir alandan bağımsız biçimde öğrencilerin öğrenme konusunda yaşadığı güçlükler ile ilgili bilgiler içermektedir (Grossman, 1990).

2.3.3 Alan bilgisi

Öğretmenler için alan bilgisi (AB), öğretmenlerin ders verdiği veya uzmanlık sahibi olduğu konu veya alanla ilgili sahip olduğu derinlemesine bilgidir. AB, öğretmenlerin alanları ile ilgili çeşitli öğrenme biçimleriyle ulaşmış olduğu bilgi bütünüdür (Mishra ve Koehler, 2009). Her öğretmenin AB, kendi uzmanlık alanına göre farklılık gösterebilir. Örneğin bir tarih öğretmeninin tarih alanında derinlemesine bilgi sahibi olması beklenir.

Öğretmenlerin AB, eğitim süreçlerinin etkin biçimde yönetilmesi ve öğrencilerin öğrenimine katkı sağlanması açısından temel bir unsurdur. AB, öğretmenlerin öğrencilere doğru ve güvenilir bilgileri aktarmalarını ve öğrencilerin ilgisini ve katılımını artırmalarını sağlar. Yüksek konu alan bilgisine sahip öğretmenler özgüven sahibi olarak ders işlemekte, öğrenciler tarafından konu ile alakalı sorulara anında dönüt vererek öğrencilerin öğrenmelerinin keyifli hale gelmesini sağlarlar (Küçükahmet, 2008; Davis, 2003).

2.3.4 Teknolojik alan bilgisi

Teknolojik bilgiyle alan bilgisinin birbirlerini etkilemeleriyle oluşan ve öğretmenlerin eğitim süreçlerinde etkin bir şekilde teknoloji kullanma yeteneği ve derinlemesine teknoloji bilgisini ifade eder. Günümüzde teknoloji, eğitimle iç içe olmakta ve ders içeriğini, öğrenci etkileşimini ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için kullanılmaktadır. TAB, öğrenmenin sınırlılıklarını maksadıyla teknolojiyi en verimli şekilde kullanmanın yolunu araştırmaktır (Niess, 2005).

TAB'ne sahip olan öğretmenler, teknolojiyi etkili bir şekilde sınıf içi öğretim süreçlerine entegre edebilir, öğrenci etkileşimini artırabilir ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha zengin hale getirebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin TAB, günümüz eğitim ortamında önemli bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir. (Mishra ve Koehler, 2009).

2.3.5 Pedagojik alan bilgisi

Literatüre ilk defa Shulman (1986) tarafından kazandırılmış olan PAB; pedagojik bilgiyle alan bilgisinin harmanlanmış hali olup, bir konunun öğrenilmesini sağlamak maksadıyla kavramların öğretilmesi için seçilen ders materyallerini öğrencilerin öğrenme durumlarına hazırlayan ve içeriğe uygun bir biçimde eğitim öğretim metodlarının kullanılmasını sağlayan bilgi çeşidi olarak tanımlanır (Shulman, 1986, 1987).

PAB, öğretmenlerin eğitim süreçlerini iyi bir biçimde yönetmelerine, öğrenci öğrenimini geliştirmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda, PAB, öğretmenlerin eğitim materyallerini ve yöntemlerini öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlamalarını sağlar. Öğretim programlarının temelinde olan içerik ve yöntem her zaman beraber düşünülmelidir. (Özcan, 2011). Bu nedenle, PAB, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin önemli bir parçasıdır.

2.3.6 Teknolojik pedagojik alan bilgisi

Eğitimde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanarak öğretim süreçlerini yönetme ve öğrenci öğrenimini geliştirme yeteneğini ifade eder. Bu kavram, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini eğitim hedeflerine uygun ve pedagojik açıdan etkili bir şekilde entegre etmelerini sağlar (Akkaya, 2009). Teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisinin karşılıklı etkileşimi ile oluşmuştur (Mishra ve Koehler 2006).

Günümüzde durmaksızın ilerleyen teknolojiye ayak uydurmak amacıyla teknolojik gelişmeleri takip etmek ve var olan bilgileri güncellemek gerekmektedir. TPAB eğitimcilerin teknolojiyi bir araç olarak kullanarak öğrenci öğrenimini artırmalarına ve eğitim deneyimini zenginleştirmelerine yardımcı olur.

2.4 Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri

2.4.1 Meslek

Meslek kelimesi Arapçadan dilimize girmiş olup kökü itibariyle “süluk” süreç, yol manasına gelmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK)’na göre meslek sözcüğü “Belirli bir eğitim süreçlerinden geçerek kazanılan, sistematik bilgi ve becerilere dayanan, insanlık yararı için mal üretmek veya para kazanmak maksadıyla yapılan belirli kuralları olan iş”

olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). Meslek, bir kişinin belirli bir uzmanlık veya nitelik gerektiren bir alanda, düzenli bir şekilde gerçekleştirdiği iş ve görevlerin tümüne verilen genel bir isimdir. Meslek, kişinin uzmanlık, deneyim, bilgi ve becerilere dayalı olarak yaptığı belirli bir iş dalını ifade eder.

Her meslek, belirli bir etik kurallara ve standartlara tabidir ve genellikle belirli bir meslek örgütü tarafından düzenlenir. Meslekler, toplumun ihtiyaçlarına yönelik olarak insanlara hizmet etme amacı taşırlar ve genellikle belirli bir eğitim ve sertifikasyon süreci gerektirirler (Gündüz, 2004b; s.29).

2.4.2 Mesleğin genel özellikleri

Meslek, bir kişinin belirli bir alanda eğitim ve deneyime dayalı olarak yaptığı, belirli bir uzmanlık ve nitelik gerektiren iş ve görevlerin tümüdür. Meslekler, insanların uzmanlık sahibi oldukları ve belirli bir alanda hizmet sundukları mesleki kariyerlerini ifade eder. Genel olarak meslekler, belirli bir toplumun ihtiyaçlarına ve taleplerine yönelik olarak insanlara hizmet etmeyi amaçlar (Şentürk, 2013). Bir uğraşının meslek adıyla anılabilmesi için gerekli koşullar şöyle sıralanmaktadır (Ataünal, 2000):

Uzmanlık ve bilgi: Her meslek, belirli bir alanda uzmanlık gerektirir. Meslek mensupları, o alandaki bilgi, beceri ve uzmanlığa sahip olmalıdır. Tüm bu bilgiler, eğitim, deneyim ve sertifikasyon süreçleri ile elde edilir.

Sorumluluk ve etik değerler: Meslek mensupları, sahip oldukları uzmanlıkla birlikte sorumluluk taşırlar. Mesleki etik değerlere uygun hareket etmek, müşterilere, topluma ve meslektaşlara saygılı olmak mesleklerin önemli özelliklerindendir.

Hizmet odaklılık: Meslekler, belirli bir hizmet sunma amacına yönelik olarak çalışırlar. Meslek mensupları, müşterilere veya topluma bir hizmet sunma misyonunu taşır.

Sürekli gelişim: Meslekler, çağa uygun olarak gelişerek faaliyet gösterir. Bu nedenle meslek mensupları, kendilerini sürekli olarak geliştirme ve mesleklerindeki gelişmeleri takip etme ihtiyacı duyarlar.

Meslek örgütleri: Birçok meslek, belirli bir meslek örgütü tarafından düzenlenir ve denetlenir. Meslek örgütleri, meslek mensuplarının etik kurallara uymasını sağlar, mesleki standartları belirler ve meslektaşlar arasındaki iletişimi ve işbirliğini destekler.

Belirli bir topluma hizmet: Her meslek, toplumdaki belirli bir ihtiyaca yönelik hizmet sunar. Doktorlar sağlık hizmeti verirken, avukatlar yasal danışmanlık sağlar ve öğretmenler eğitim hizmeti sunarlar.

Profesyonellik ve saygınlık: Meslek mensupları, mesleklerini profesyonel bir şekilde icra etmeyi hedeflerler. Profesyonellik, meslek mensuplarının saygınlığını ve güvenilirliğini artırır.

Mesleki gelişim ve eğitim: Mesleklerde de kişiler eğitim ve sertifikasyon sürecinden geçerler. Ayrıca, meslek içi eğitimler, kişilerin bilgi ve becerilerini güncellemelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur.

Bu özellikler, meslekleri diğer işlerden ve faaliyetlerden ayıran temel unsurlardır. Mesleklerin, toplumun işleyişinde önemli yere sahip ve toplumsal gelişmeye katkıda bulunur. Meslek mensupları, uzmanlıkları ile toplumun hizmetine yönelik bir rol üstlenir ve bu nedenle meslekler, toplumda değerli bir yer tutarlar.

2.4.3 Profesyonellik

Çağdaş toplulukların üzerinde oldukça durduğu konulardan birisi profesyonelliktir. İnsanlığın gelişiminin yüksek olduğu çağımızda profesyonellik kavramı oluşmuş ve gittikçe önemli hale gelmiştir (Vicdan, 2010). Türkçede "amatör" kelimesinin karşıtı olarak ve "uzmanlaşmış" manasında kullanılmaktadır. Sözlük anlamı olarak profesyonel kelimesi kazanç sağlamak için bir işi yapan, amatör olmayan, usta, uzman kişi, profesyonellik kelimesi ise bir işte profesyonel olmaktır (TDK, 2019). Kaynak taraması yapıldığında profesyonellik, kişinin bilgi ve becerisini maddi kazanç elde etmek amacıyla yaptığı işin standardını yükseltmek, bununla birlikte hizmetin kalitesini arttırmak için gösterdiği performansı en üst seviyeye çıkarması için yaptığı çalışmalardır (Demirkasımoğlu, 2010). Profesyonellik, meslek sahibi kişilerde bulunması gerekli davranış ve özellikler biçimidir. Profesyonellik, bir meslek mensubunun işini etik, güvenilir, verimli ve yetkin bir şekilde yapma becerisi ve sorumluluğudur.

Profesyonellik, iş dünyası, akademik alanda ve hukuk gibi alanlarda önemli bir kavramdır.

Profesyonellik, bir kişinin iş hayatında başarılı olmasını ve saygınlığını artırmasını sağlar. Bir meslek mensubunun profesyonel olması hem kendi kariyerini hem de çalıştığı organizasyonu iyileştirir. Bu sebeple, profesyonellik, iş dünyasında ve toplumda değerli bir nitelik olarak kabul edilir (Gökçora, 2005). Profesyoneller, kendilerini sürekli olarak geliştirme ve öğrenme fırsatlarını takip etme eğilimindedirler. Profesyonellik, çoğunlukla deneyim, eğitim gerektirir. Bir kişi, mesleki becerilerini geliştirmek için yatırım yapmalıdır. Aynı zamanda etik değerleri benimsemek ve her zaman saygılı ve anlayışlı bir tutum sergilemek de profesyonellik için önemlidir. Üzerinde çalışılan bir işin en küçük ayrıntısına kadar düşünerek ve anlayarak bir işi ustaca yapmaktır (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011).

2.4.4 Mesleki profesyonellik

Mesleki profesyonellik bireysel profesyonelliği kurumsal profesyonelliğe çevirmektir. Meslek standartlarının belirlenmesi ve hizmetin kaliteli biçimde sunulmasında mesleki profesyonellik ziyadesiyle önem taşır (Vicdan 2010). Mesleki profesyonellik, bir meslek mensubunun çalıştığı alanda etik değerlere uygun, bilgi ve becerilere dayalı olarak yüksek kalitede iş çıkarması ve davranışlarını profesyonel standartlara uygun bir şekilde sergilemesidir. Toplumsal yeniliklere ve toplumun taleplerine karşı mesleklerin de bu doğrultuda uyum sağlaması beklenmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014).

Meslek mensupları, karşılaştıkları sorunları etkin bir şekilde çözmelidir. Mesleki profesyonellik, her meslek dalında önemli bir değer taşır ve bir kişinin kariyerinde başarılı olmasını ve iş dünyasında güvenilir bir şekilde yer edinmesini sağlar. Dolayısıyla, mesleki profesyonellik, bir meslek mensubunun iş hayatında önem vermesi gereken temel bir niteliktir (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011).

2.4.5 Öğretmenlik mesleği

Öğretmenlik mesleği, bir toplumda bireyleri geleceğe hazırlamak için kritik bir rol oynar. Öğretmenler öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine ve başarılı bir gelecek için hazırlanmalarına yardımcı olur. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleği, toplumun gelişimine

katkıda bulunan ve geleceği şekillendiren önemli bir meslek olarak kabul edilir (Güven, 2010).

Öğretmenlik, eğitim alanında çalışan ve öğrencilere bilgi, beceri ve değerleri aktarmakla görevli olan bir meslektir. Öğretmenler, öğrenci gelişimini desteklemek, öğrencilere öğrenme fırsatları sunmak ve onların bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmak için çaba gösterirler. Öğretmenlik mesleği, toplumun en önemli mesleklerinden biri olarak kabul edilir, çünkü öğrencilere rehberlik ederek, onların bilgi ve becerilerini artırarak, gelecekteki toplumun şekillenmesine katkıda bulunur (Şişman, 2006; s. 211).

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü'nce güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Mesleki bilgi, Mesleki beceri, Tutum ve değerler olarak belirlenen üç yeterlik alanı, bunların alt basamaklarından oluşmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2017)

A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1.	**Alan Bilgisi**	B1.	**Eğitim Öğretimi Planlama**	C1.	**Millî, Manevi ve Evrensel Değerler**
	Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.		Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.		Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.	**Alan Eğitimi Bilgisi**	B2.	**Öğrenme Ortamları Oluşturma**	C2.	**Öğrenciye Yaklaşım**
	Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.		Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.		Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.	**Mevzuat Bilgisi**	B3.	**Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme**	C3.	**İletişim ve İş Birliği**
	Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.		Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.		Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	**Ölçme ve Değerlendirme**	C4.	**Kişisel ve Mesleki Gelişim**
			Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.		Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

MEB tarafından belirlenen bu öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde icra etmeleri ve öğrenci başarısını artırmaları için temel rehberlik sağlar (MEB, 2017). Öğretmen yetiştirme son derece önemlidir. Öğretmenin iyi yetişmesi kaliteli eğitimin temel unsurudur. Öğretmen, öğrencilerini gelecek yaşama en iyi şekilde hazırlayan, bilginin faydaya dönüşmesinde rehberlik vazifesini üstlenendir (Calderhead ve Games, 1995). Bu rehberlik günümüz dijital dünyasında daha da kıymetli hale

gelmiştir. Bilinçli toplumlar, geçmişle gelecek arasında adeta geçmişin deneyimlerinden bir köprü kurarak toplumun gelişimine destek olurlar. Toplumların yaşam şartlarının iyileştirilmesi için insan yetiştirmenin ve dolayısıyla öğretmen yetiştirmenin önemini kavrarlar.

Öğretmenlerin kaliteli bir eğitim alması ve öğretmen yetiştirmede ortak bir çerçeve oluşturulabilmesi bakımından standartların olması önemlidir. Bu amaçla Uluslararası Öğretmen Standartları oluşturulmuştur. Uluslararası Eğitim Teknolojisi Standartlarına göre öğretmenler; teknoloji çağında öğrencileri yaratıcı düşünceye sevk eden ve öğrenmelerini kolaylaştıran, dijital yaşamın gerekliliklerini bilen ve öğrenme ortamlarında ya da dışında mesleki gelişim çalışmalarına katılmayı sürdüren lider kimselerdir (Şimşek Ö,Yazar T, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye'de öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri belirlemek ve öğretmen yetiştirme süreçlerini yönlendirmek amacıyla "Öğretmen Yeterlilikleri" adında bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çerçeve, öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde icra etmeleri için gereken her türlü bilgiyi, beceriyi, tutum ve davranışları tanımlamaktadır.

Öğretmen yeterlikleri, öğretmen adaylarından ve mevcut öğretmenlerden beklenen temel nitelikleri içermektedir. Bu yeterlikler, öğretmenlerin eğitim süreçlerini yönetmeleri, öğrencilere uygun öğrenme deneyimleri sağlamaları, öğrenci başarısını artırmaları bakımından önemlidir.

2.4.6 Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri

Öğretmenler, meslekleri gereği teorik bilgiyi kullanarak öğrencilerin hayatlarında ve dolayısıyla toplum içinde olumlu değişiklikler oluşmasında yol gösterici kişilerdir (Çelik, 2015).

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, eğitimcilerde bulunması gerekli becerilerle ilgilidir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, öğrenci başarısını artırmak, etik değerlere bağlı kalmak, etkili öğretim stratejileri kullanmak ve sürekli olarak kendi mesleklerini geliştirmek için önemlidir (Murphy ve Calval, 2008).

Mesleki profesyonellikleri yüksek olan öğretmenler, öğrencisinin durumuna göre eğitim vermeyi başarabilirler. Bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımı, her öğrencinin potansiyelini maksimize etmek için önemlidir. TPAB'ne sahip öğretmenler, eğitim süreçlerinde yaratıcı ve yenilikçi yöntemler kullanabilirler. Sanal gerçeklik, dijital hikâye anlatımı ve diğer teknolojik araçlarla öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilirler. Mesleki profesyonellik, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini ve güncel eğitim trendlerine sahip olmayı içerir. Bu şekilde, öğretmenler öğrencilere nitelikli ve daha kaliteli bir eğitim sunabilirler.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, eğitim bilimi ve pedagoji alanlarının temel kavramları ve teorileri ile bağlantılıdır. Eğitim bilimi, öğrenme süreçlerini, öğrenci gelişimini, öğretim yöntemlerini ve eğitimde etkili stratejileri inceler. Pedagoji, öğretim sanatı ve bilimi olarak öğretmenlerin eğitim süreçlerini yönetme ve öğrencilere bilgi aktarma becerilerini anlamalarını sağlar.

Mesleki profesyonellik hem örgütsel açıdan hem de kişiler açısından önemlidir. Çalışanların profesyonel şekilde olması, performansın tesadüflere bırakılmaması gerektiği, çalışanların yaptıkları işlerde motive olması ve yeterli doyuma ulaşması durumları mesleki profesyonelliği, çalışanlar bakımından önemli düzeyde tutmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014).

Öğretmende bulunması gereken nitelikler, öğrencilere etkin biçimde öğretme ve öğrenci başarısını artırma yeteneğini destekleyen özelliklerdir. Bu nitelikler, profesyonel bir öğretmenin etkili bir eğitim sağlama ve öğrenci başarısını artırma yeteneğine katkıda bulunur. Profesyonel bir öğretmen, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunarak toplumun gelişimine önemli katkı sağlar.

Güven (2010), öğretmenliğin profesyonelleşme adımlarının uzunca bir süreç gerektirdiğini belirtmiş ve profesyonelleşme sürecinin mesleğe başlama ve hizmet içi eğitim, organizasyonlar, mesleki özerklik, sosyal statü ve öğretmen bilgisi olarak 5 adımda gerçekleştiğini belirtmiştir.

Yılmaz ve Altınkurt (2014) öğretmen profesyonelliğinin boyutlarını 4 boyutta ele almış ve bu boyutları kuruma katkı, mesleki duyarlılık, kişisel gelişim ve duygusal emek olarak açıklamıştır.

- Kişisel Gelişim: Meslek sahibi kişilerin bir zorunluluk olmamasına karşın, mesleklerini daha iyi icra edebilmek için kendilerini alanlarında geliştirmelidirler. Eğitimcilerin atanma ya da terfi etme gibi bir beklenti olmadan yüksek lisans yapması, hizmet içi eğitimlere katılması, kurumlarca düzenlenen çeşitli kurs ve seminerlere katılması örnek olarak verilebilir. Aynı zamanda öğretmenin alanına yönelik bilimsel yayınları takip etmesi, alan dışı dahi olsa kitap okuması kişisel gelişim çalışmalarına örnek verilebilir.

- Kuruma Katkı: Öğretmenlerin çalıştıkları okul veya eğitim kurumuna sağladığı değerli katkıları ifade eder. Bu katkılar, okulun gelişimi, öğrenci başarısı ve kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi gibi farklı alanlarda olabilir. Öğretmenlerin kuruma katkı sağlaması ve öğrencilerin başarısının artırılmasına yardımcı olur. Profesyonel becerilerini kullanarak bu ve benzeri alanlarda kuruma katkı sağlayarak, okulların kaliteli şekilde eğitim vermelerine yardımcı olurlar.

- Mesleki Duyarlılık: Öğretmenlerin mesleklerine yönelik farkındalık ve hassasiyetle hareket etmelerini ifade eder. Bu kavram, öğretmenlerin etik değerlere uygun davranışlar sergilemeleri, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık göstermeleri ve mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleriyle ilgilidir.

- Duygusal Emek: Öğretmenlerin mesleki rollerini yerine getirirken duygusal durumlarını yönetme ve ifade etme becerilerini ifade eder. Öğretmenler, günlük çalışmalarında çeşitli duygusal taleplerle karşı karşıya gelirler ve öğrencilerle, velilerle ve diğer öğretmenlerle etkileşimler sırasında duygusal yükümlülüklerle başa çıkmak zorunda kalırlar. Öğretmenlerin insan ilişkilerinde daha etkili ve olumlu bir rol oynamalarına yardımcı olur. Öğretmenler, duygusal empati ve sağduyuyla öğrencilere destek olurken, kendi duygusal refahlarını da korumayı öğrenirler. Bu, daha sağlıklı bir çalışma ortamı yaratır ve öğrencilerin eğitim sürecinde daha başarılı olmalarına katkı sağlar.

2.5 Öz Yeterlik

Bandura'nın (2001) sosyal öğrenme teorisi çerçevesinde öz yeterlik kişinin yeteneklerini, becerilerini ve kaynaklarını bir görevi başarma veya bir hedefe ulaşma konusundaki inancıdır. Bireyin kendine olan güven duygusuyla yakından ilişkilidir ve kişinin bir davranışı gerçekleştirme konusundaki beklentisini yansıtır. Bandura'ya (2001) göre öz yeterlik dört madde ile açıklanabilir.

Bireysel Deneyimler: Kişinin geçmiş deneyimleri, daha önce benzer bir görevi başarılı bir şekilde tamamlaması, öz yeterlik inancını artırabilir. Başarılar öz yeterlik duygusunu güçlendirebilirken, başarısızlıklar azaltabilir.

Model Alma: Başkalarının görevini yerine getirirken gözlenmesi, kişinin kendi öz yeterlik inancını artırabilir. Bu, özellikle rol modellerin başarılarına tanık olunduğunda etkili olabilir.

Sosyal İkna: Başkalarının olumlu geri bildirimleri, teşvikleri veya destekleri, kişinin öz yeterlik inancını artırabilir. Aynı şekilde olumsuz geri bildirimler veya olumsuz tutumlar ise öz yeterlik inancını zayıflatabilir.

Fizyolojik Durum: Kişinin fiziksel durumu, öz yeterlik inancını etkileyebilir. Örneğin, stres veya kaygı öz yeterlik inancını azaltabilirken, rahatlık ve kendine güven duygusu öz yeterliği artırabilir.

Öz yeterlik, kişinin kendi kendine güven duygusunu ve başarma motivasyonunu etkiler (Henson, 2001). Bu inanç, motivasyon, çaba gösterme, zorluklarla başa çıkma ve hedeflere ulaşma gibi konularda etkili olabilir. Öz yeterlik, kişinin motivasyonunu, çaba gösterme düzeyini, zorluklarla başa çıkma stratejilerini ve nihai performansını etkiler. Yani, kişi ne kadar yeterli olduğuna inanırsa, o konuda daha fazla çaba gösterme, daha iyi performans gösterme ihtimali yüksek olabilir.

2.6 İlgili Araştırmalar

2.6.1 TPAB ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar

Koçoğlu (2009)'nun bilgisayar destekli dil öğrenimi dersinde aday olan öğretmenlerin TPİB gelişimi üzerindeki etkisi adlı çalışmasında bulgularını aday öğretmenlerin TPİB doğrultusunda değerlendirmiştir. Çalışmanın sonucunda teknoloji destekli dil öğreniminin, PİB, TİB ve TPB'nin gelişmesine destek olabileceği kanısına varılmıştır. Öztürk ve Horzum (2011), Schmidt vd. (2009)'in geliştirdikleri TPAB Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlamasını yapmışlar ve 291 öğretmene geçerlilik ve güvenirlilik çalışması için uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda TPAB Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlik güvenirliği test edilmiştir.

Gündoğmuş'un (2013) farklı branşlardan 493 son sınıf öğretmen adayının katılımıyla yaptığı, katılımcıların pedagojik alan bilgileri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya göre erkeklerin kızlara göre TPAB düzeyleri daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öztürk (2013), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının TPAB'lerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında Hendek Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü okuyan 293 öğretmen adayına TPİB Ölçeği uygulamıştır. Araştırmanın sonucuna göre PB alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla pedagoji bilgisine sahip olduğu gözlenmiş ve diğer alt boyutlarda herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öğretim türleri ve daha evvel teknoloji eğitimi alıp almamaları değişkenleri ile TPAB arasında manidar derecede bir farklılık olmadığı görülmüş, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı bakımından kendilerini yeterli görenlerin lehine sonuçlar çıkmıştır.

Burmabıyık (2014) öğretmenlerin TPİB'ne yönelik öz yeterlik algılarının farklı değişkenler bakımından incelenmesiyle ilgili çalışmasını öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet, branş, mezun oldukları okul, görev yaptıkları okulda teknolojiye erişebilme durumları, teknoloji kullanma seviyeleri, katıldıkları hizmet-içi eğitim sayıları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapmıştır. Araştırmaya Yalova ilinde görev yapan 337 öğretmen katılım sağlamıştır. Verilerin

toplanmasında Schmidt ve diğerleri (2009)'nin geliştirdiği Öztürk ve Horzum'un (2011) uyarlamasını yaptığı "Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgilerinin belirtilen bağımsız değişkenlerle arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öğretmenlerin görevli olduğu okullarda ihtiyaç duydukları teknolojiye erişebilmelerine göre, İB, PB, PİB ve TPB puanlarında anlamlı bir farkı bulunmadığı tespit edilmiştir. Teknoloji kullanım düzeyleriyle TPB, TİB ve TPİB aralarında pozitif ve zayıf düzeyli, TB arasında pozitif ve orta düzeyli ilişkinin olduğu, İB, PB ve PİB arasında ise bir korelasyon saptanmamıştır.

Baran ve Bilici (2015) tarafından yapılan Türkiye'de TPAB Üzerine yaptığı alanyazın incelemesinde TPAB çalışmalarının ülkemizdeki hâlihazırdaki durumunu değerlendirerek daha sonra yapılacak olan çalışmalara rehberlik edecek bir derleme çalışması olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada 2005 ile 2013 yılları arasında Türkiye bağlamında yayınlanmış TPAB konulu 30 araştırma derleme metodu yoluyla incelenmiştir. Bu araştırmaların derinlemesine incelenmesi sonucunda TPAB çalışmalarında çoğunlukla veri kaynağı olarak ölçek kullanıldığı, TPAB'nin yoğunlukla aday öğretmen grupları ile araştırıldığı ve TPAB alanyazınında matematik ve fen branşlarının yoğunlukta olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Karalar ve Altan (2016), İlkokul Öğretmen Adaylarının TPAB Yeterliklerin ve Öğretmen Öz Yeterliklerinin İncelenmesi başlıklı çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının TPAB yeterliliklerini farklı değişkenler bakımından araştırmıştır. Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliğinde okuyan 271 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada "Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği" ve "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre aday öğretmenlerin TPAB yeterlilikleri teknolojik telefon kullanma ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığına, aday öğretmenlerin sınıf seviyeleri, teknoloji yeterlik seviyeleri, bilgisayar ve internet erişimine sahip olması değişkenleri ile manidar derecede bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte aday öğretmenlerin TPAB yeterliklerinin, öz yeterlik belirlemede önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Saykal (2021), Amasya'da görev yapan 507 sınıf öğretmeninin katılımıyla TPAB ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesiyle ilgili çalışmasında veri toplama aracı olarak TPAB değerlendirme ölçeği ve ÖMYT ölçeğini kullanmıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmanın sonucuna göre ÖMYT ve TPAB'leri ilişkisinin pozitif yönlü orta seviyeli olduğunu saptanmıştır. Öğretmenlerin TPAB'leri ve ÖMYT'leri ile cinsiyet ve mezuniyetleri açısından fark gözlenmezken öğretmenlerin yaşları, mesleki kıdemleri, bilgisayar kullanma durumları ve bilgisayar başında geçirdikleri süre değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılık gözlenmiştir.

Filiz, Kutluca ve Üstün (2022)'ün okul öncesi öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri ile "teknoloji" ve "teknoloji kullanımı" kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlenmesi adlı çalışmasının örneklemini 134 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına iki bölümden oluşan form uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak "OÖE-TPAB" ölçek formu ve metafor oluşturma formu uygulanan çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Metafor oluşturma formu "Teknoloji … gibidir/ benzerdir, çünkü …" ve "Teknoloji kullanımı… gibidir/benzerdir, çünkü …" ifadesini içeren açık uçlu iki sorudan oluşmaktadır. İstatistiksel sonuçlara göre öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri yüksek çıkmıştır. Çalışmanın sonucunda teknoloji ve teknoloji kullanımı kavramlarına ilişkin olumlu algıları bulunan öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri de yüksek bulunmuştur.

2.6.2 TPAB ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar

Shulman ve ark. tarafından 2010 yılında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik araştırmalara yardımcı olması amacıyla ölçek geliştirme çalışması olarak 124 öğretmen adayının katılımıyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarının gelişimi incelemek ve desteklemek amacıyla geliştirilen bu ölçek öğretmen adaylarının öğretim hakkındaki inançlarının nasıl olduğunu araştırmak için kullanılabilecek bir araç olabileceği belirtilmiştir. Öğretmen ve adaylarının TPAB düzeylerinin belirlenmesi için 2005-2011 yılları arasında yapılan 55 araştırmayı sistematik olarak ele alan Voogt ve arkadaşları öğretmenlerin TB ve PB'lerini karşılaştırarak bunların öğretmenin teknoloji ile eğitim verme kararı ile ilgili olduğu konusunda görüşlerini bildirdikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda aday öğretmenlerin TPAB düzeylerini geliştirmek amacıyla teknoloji

destekli olarak dersleri planlama ve uygulamaya dönük çalışmaların daha fazla gerçekleştirilmesi gerektiği yönünde öneride bulunulmuştur (Voogt ve diğerleri,. 2012). Lye (2013), Malezya'da özel bir yükseköğrenim kurumunun öğretim programlarında TPAB modelini kullanmasını ve bu kurumun süreçte karşılaştığı zorluklar ve avantajları incelemiştir. Bu programa dahil olan kurumlarda görevli olan öğretmenlerin müfredatlarında eğitim teknolojilerini kabul düzeyleri karşılaştırıldığında manidar derecede bir farklılık gözlenmediği, öğretmenlerin TPAB modelini derslerinde kullanırken karşılaştıkları sorunların başında öğretimi tasarlarken karşılaşılan problemler ve alınan teknoloji desteğinin ara ara kesintiye uğraması olarak belirlenmiştir. Bunun yanında avantajları olarak öğretmenlerin sorumluluk bilincinin artması, birlikte çalışma motivasyonunun artması olarak açıklanmıştır. Koh, Chai ve Tsai'nin (2014) yapılandırmacı odaklı TPAB algılarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucuna göre katılımcıların TB, TPB, TAB algılarının TPAB ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu saptanmıştır. Yaş ve cinsiyet değişkenleri ile ilişkili olmadığı, deneyimleriyle TPAB arasında az güvenilir ilişki bulunmuştur.

2.6.3 Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine yönelik yurt içinde yapılmış araştırmalar

Güven'in (2010) ülkemizde öğretmenlik mesleğini ele aldığı çalışmasında öğretmenlikte mesleki profesyonelliğe ulaşabilmek için çeşitli öneriler sunulmuştur. Çalışmaya göre öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim fakültelerinde çeşitli yenilikler yapılmış olmasına karşın öğretmen eğitimlerinin sürekli yön değiştirdiği ve çeşitli problemlerin öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olmasının önünde bir engel olduğu belirtilmiştir. Bayhan (2011), 548 öğretmenin katılım sağladığı "Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi" araştırmasını nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanarak yapmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formları ve Öğretmen Profesyonellik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerde düşük seviyede profesyonellik algısı olduğu, kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının; 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin sosyo ekonomik statüye yönelik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin profesyonellik durumlarını etkileyen faktörler sırasıyla; öğretmenin kendi, okul yöneticisi, yönetmelikler, öğretmen eğitimi, deneyimi, ekonomik ve toplumsal statüsü ve meslektaşları olduğu belirtilmiştir.

Yılmaz ve Altınkurt (2014), resmi okullarda görevli 251 öğretmenin katılımıyla Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması yaparak Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğini geliştirmişlerdir. Bu ölçeğin resmi okullarında görevli öğretmelerin mesleki profesyonellik seviyelerini belirlemede kullanılabilecek psikometrik özellikler açısından geçerlik ve güvenirliğinin yeterliliği belirtilmiştir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) resmi okullarda görevli 363 öğretmenin katılımıyla Mesleki Profesyonellik ve İş Doyumu ilişkisinin sorgulandığı bir çalışma yapmışlardır. Katılımcıların orta seviyede profesyonelliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Kılınç (2014) çalışmasında; 386 öğretmenin katılımıyla öğretmen profesyonelliğini okul kültürü bakımından incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre örgüt kültürü boyutlarından olan görev kültürü, öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanarak öğretmenlerin profesyonelliklerine yönelik algılarının orta seviyenin üstünde olduğu saptanmıştır. Koşar (2015) 279 öğretmenin katılımıyla ilköğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin profesyonelizm, okul yöneticisine güven ve öz yeterlik düzeylerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında verilerin toplanması için Örgütsel Güven Ölçeği, Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeğini kullanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlileri ve okul müdürüne güven durumlarının profesyonelizmle ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürüne güven durumu ve öz yeterlik algılarının profesyonellik algıları bakımından olduğu tespit edildiğinden okul müdürüne güveniyor olan öğretmenlerin daha profesyonel davranışlar sergiliyor olduğu tespit edilmiştir. Çelik Yılmaz (2017) 440 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi algıları ve öğretmen liderliğinin ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin liderlik durumları ile mesleki profesyonellik algıları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Küçükbere (2019), öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine ve hesap verilebilirliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ortaokul öğretmenlerinin çoğunlukla hesap verebilir olduklarına ayrıca kendilerini tamamen profesyonel olarak değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır. Zembat, İlçi Küsmüş (2020) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi 438 okul öncesi öğretmeninin katılımıyla incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle sınıf yönetimi arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte

öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından (yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve yaş grubu) manidar düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kavşak (2021), okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi adlı çalışmasını İzmir'de görev yapmakta olan 157 okul öncesi öğretmeninin katılımıyla yürütmüştür. Verilerin toplanmasında "Eğitimde Teknoloji Kullanımı Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmış olup araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin teknoloji öz yeterlilik seviyelerinin eğitim düzeyleri, kıdemleri ve teknoloji kullanımlarına yönelik eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı fakat cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Cangül (2022) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ve TPAB'ne ilişkin genel özelliklerinin incelenmesini içeren araştırma İstanbul, İzmir ve Ankara'da görev yapan 410 katılımcı ile yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim seviyesi, yaş ve deneyimleri bakımından 21. yüzyıl becerileri puanlarında anlamlı bir fark olmadığı bununla birlikte yaş, deneyim, eğitim düzeyi ve teknolojiyle ilgili eğitim alınması açısından toplam TPAB puanlarında da manidar derecede bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Genel bir ifadeyle öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin ve tüm alt faktörlerinin TPAB ile yüksek düzeyde pozitif bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır.

2.6.4 Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine yönelik yurt dışında yapılan çalışmalar

Toh, Diong, Boo ve Chia, (1996) Determinantlar ve Öğretmen Profesyonelliği adlı çalışmalarında akademik nitelikler, mesleki eğitim, öğretmenlik deneyimi ve mesleki gelişim faktörlerinin öğretmen profesyonelliğini nasıl etkilediğini incelediği çalışmaya Singapur'da 338 lise kademesinde görev yapan öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre eğitim düzeyleri ve kıdemleri bakımından öğretmenlerin profesyonellikleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Pearson ve Moomaw (2005), Florida'da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli 171 öğretmenin katılımıyla öğretmen profesyonelliği ile stres, iş doyumu ve özerkliği arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarında öğretmenlerin kendilerini yüksek seviyede profesyonel olarak gördüklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca okul türü bakımından öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinde farklılık gözlenmiştir. Tukonic ve Harwood (2015), Erken çocukluk

eğitimcilerinin profesyonellikleri ile ilgili çalışmalarını Ontario'da 37 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucuna göre katılımcıların kendilerini işlerinde oldukça profesyonel olarak gördükleri saptanmıştır. Ayrıca eğitim düzeylerine göre bir farklılık gözlenmezken mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Monk ve Phillipson (2017) Asya bağlamında erken çocukluk eğitimcilerinin kendilerini profesyonel anlamda nasıl gördüklerini, profesyonel olarak profesyonelliği nasıl anladıklarını belirlemek amacıyla Singapur, Hong Kong, Malezya ve Endonezya'da eğitim görmekte olan 78 öğretmen adayıyla çalışmalarını yürütmüşlerdir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin TPAB öz yeterlikleri ile mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Bir evrenin içindeki belirlenmiş örneklem üzerinden yapılan çalışmalar vesilesiyle evrenin genel durumunu, tutumunu ve yaklaşımını nicel yollarla açıklamak için kullanılan model tarama modelidir (Creswell, 2016). İlişkisel tarama modeli 2 ya da daha çok değişken arasındaki değişikliğin varlığını ya da seviyesini belirlemeyi amaç edinen, taramalar tespit edilen ilişkilerin, birinin vaziyetinin bilinmesi durumunda diğerinin sonuçlarının tahmin edilmesinde karşılaştırmalar yoluyla yardımcı olur (Karasar, 2007).

İstanbul'da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin TPAB'ne yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki profesyonellik düzeylerinin öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırıldığı için araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi/özel okul/kurumda görev yapan 10414 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemini ise İstanbul ilinde 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi/özel okul/kurumda görev yapan ve rasgele seçilen 266 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin seçiminde kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kartopu örnekleme yöntemi, bir popülasyonun istatistiksel olarak temsil edilebilmesi için rastgele örneklem alma yöntemlerinden biridir. Kartopu örnekleme yöntemi, popülasyonun büyük olduğu ve tüm öğelerine kolayca ulaşılamadığı durumlarda kullanışlıdır (Patton, 2005).

Demografik bilgilere ilişkin frekans dağılımları: Çalışmaya toplam 266 kişi katılmıştır. Bu katılımcıların 235'i (%88.3) kadın, 31'i ise (%11.7) erkektir. Katılımcıların yaş göbeklerine dağılımları incelendiğinde büyük çoğunluğun (N = 79, %29.7) 36 – 40 yaşları arasında olduğu görülmüştür. 202 kişi (%75.9) lisans, 63 kişi yüksek lisans (%23.7) ve 1 kişi (0.4) doktora mezunudur. Katılımcıların 245'i (%92.1) devlet kurumunda, 21'i (%7.9) ise özel kurumda çalışmakta olduğunu bildirmiştir. En yüksek dağılımlı hizmet süresi grubu ise 11 – 15 yıl hizmet süresine sahip olan katılımcılara aittir (N = 107, %40.2). 220 katılımcı (%82.7) yeterli teknoloji seviyesine sahip olduğunu bildirirken, 46 katılımcı (%17.3) yetersiz teknoloji seviyesine sahip olduğunu bildirmiştir. 189 katılımcı (%71.1) teknoloji erişimi olduğunu bildirirken, 77 katılımcı (%28.9) teknoloji erişimi olmadığını bildirmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans dağılımları, ayrıntılı olarak Tablo 2'de çıkarılmıştır. Eğitim sayısı olarak en yüksek değere sahip öbek (N = 53, %19.9) 16 – 20 yaş öbeğidir. Katılımcıların demografik bilgilerine yönelik frekans dağılımları, ayrıntılı olarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların demografik bilgilerine yönelik bilgiler

	N	**%**
Cinsiyet		
Kadın	235	88.3
Erkek	31	11.7
Yaş		
20 – 25	10	3.8
26 – 30	46	17.3
31 – 35	54	20.3
36 – 40	79	29.7
41 – 45	46	17.3
46 – 50	21	7.9
51 ve üzeri	10	3.8
Eğitim Durumu		
Lisans	202	75.9

Yüksek Lisans	63	23.7
Doktora	1	.4
Kurum		
Ozel	21	7.9
Resmi	245	92.1
Hizmet Süresi		
1 – 5	50	18.8
6 – 10	34	12.8
11 – 15	107	40.2
16 – 20	51	19.2
21 ve üzeri	24	9
Teknoloji Seviyesi		
Yetersiz	46	17.3
Yeterli	220	82.7
Teknoloji Erişimi		
Hayır	77	28.9
Evet	189	71.1
Eğitim Sayısı		
1 – 5	34	12.8
6 – 10	32	12
11 – 15	55	20.7
16 – 20	53	19.9
21 – 25	37	13.9
26 – 30	27	10.2
31 – 35	8	3
36 ve üzeri	20	7.5
Toplam	**266**	**100**

3.3 Veriler ve Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Horzum, Akgün ve Öztürk (2014)'ün geliştirdiği TPAB Ölçeği ve Yılmaz ve Altınkurt (2014)'un geliştirdiği Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel bilgi formu

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları, görev yapılan okulda teknolojiye erişim durumları, görev yaptığı kurumun özel-resmi okul olması değişkenlerini saptamak üzere hazırlanmıştır.

3.3.2 Teknolojik pedagojik alan bilgisi(TPAB) ölçeği

Horzum, Akgün, ve Öztürk (2014) tarafından TPAB'sine dayalı bir ölçek geliştirmek amacıyla TPAB Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek, TPAB çerçevesiyle birebir eşleşen 51 madde ve 7 faktörden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipindedir ve maddeleri Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen katılıyorum şeklindedir. Ölçeği oluşturan 7 faktör ise TPAB, TPB, PAB, TAB, PB, AB ve TB oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçek, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı branşlarda öğrenim gören 724 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlilik çalışmasında iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı yöntemleri kullanılmıştır. Faktörlerin puanları arasındaki korelasyona bakıldığında değerlerin .91 ile .95 arasında, tüm değerler anlamlı ve pozitif bulunmuştur. Puanların korelasyon katsayısı .98 olarak bulunmuştur. Ölçekteki faktörlerin Cronbach alfa iç tutarlılık değerinin .84 ile .89 arasında değiştiği belirtilmiş, ölçekten elde edilebilecek en düşük puanın 51, en yüksek puanın ise 255 puan olduğu belirtilmiştir. Puan ortalamaları 51-119 düşük, 120-188 orta ve 189-255 ise yüksek seviye olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda TPAB ölçeğinin alt boyutlarının hepsinin yapılacak olacak ölçümler için güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

3.3.3 Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği

Yılmaz ve Altınkurt (2014)'un geliştirdiği 4 faktör ve 24 maddeden oluşan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği mesleki profesyonelliği düzeylerini belirlemek masadıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin çalışma grubunda Kütahya'da görev yapan 251 gönüllü öğretmen yer almıştır. Buna göre ölçeğin alt boyutları Duygusal Emek(6 madde) , Kuruma Katkı(8 madde), Kişisel Gelişim(5 madde), , Mesleki Duyarlılık(5 madde) olarak dört faktör ve 24 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik ile güvenirlik sonuçlarına bakıldığında ölçeğin faktör yükleri 0.42-0.70 arasında değişiklik göstermektedir. İç tutarlığının katsayısı Cronbach Alfa katsayıları alt boyutlarında farklılık göstermekle birlikte ölçeğin tamamında 0,90 olarak saptanmıştır (Yılmaz ve Altınkurt, 2014).

Araştırmada Horzum, Akgün ve Öztürk'ün (2014) geliştirdiği 'TPAB Ölçeği' ve Yılmaz ve Altınkurt'un (2014) geliştirdiği 'Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği' kullanılmış olup gerekli izinler ölçek geliştiricilerden mail yoluyla alınmıştır. Araştırmanın İstanbul ilindeki kurumlarda görevli olan okul öncesi öğretmenleriyle yürütebilmek amacıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Anketlere gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılarla görüşmeler sağlanmış, araştırmanın amaçları ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü katılımcılardan TPAB Ölçeği, Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve kişisel bilgi formu elektronik ortamda Google Formlar aracılığıyla yanıtlamaları istenmiştir. Bütün ölçeklerin yanıtlanması yaklaşık olarak 15 dakika sürmektedir. Katılımcılardan anketleri doldurmaya başlamadan evvel Bilgilendirilmiş Onam Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların anketi doldurma süreçleri bittiğinde tüm veri toplama araçları incelenerek uygun olmayanlar dikkate alınmamıştır. Veriler istatistik paket programına aktarılmış ve gerekli çözümlemeler yapılmıştır.

3.4 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Yapılan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılarak sürdürülmüştür. Bir araştırmada verilerin toplanıp analizi yapıldıktan sonra verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Karasar, 2007). Verilerin çözümlenmesinde istatistiksel analiz paket programı kullanılmıştır.

Hipotez testlerine geçilmeden önce verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Bu amaçla, değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. George ve Mallery (2020)'ye göre, basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-2, +2) aralığında olması normal dağıldıkları anlamına gelmektedir. Bu aralıktaki basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip değişkenlerin dahil olduğu gruplar arası karşılaştırma analizlerinde bağımsız örneklemler t – testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bu aralığın dışında basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip değişkenlerin dahil olduğu gruplar arası karşılaştırma analizlerinde ise Mann – Whitney U ve Kruskal-Wallis sıralamalı ANOVA testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla ise normal dağılım gösteren değişkenler için Pearson korelasyon analizi, normal dağılım göstermeyen değişkenler için Spearman korelasyon analizi yürütülmüştür.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1 BULGULAR

4.1.1 Okul öncesi öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarındaki göstergeler.

Katılımcıların TPAB Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar aracılığıyla T, P, A, TA, PA ve TPA alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiştir.

Tablo 3. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği alt boyutlarına yönelik istatistikler

	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma	Basıklık	Çarpıklık
TB	1	5	3.93	.76	-.70	1.00
PB	2.71	5	4.36	.50	-.51	-.24
AB	2.63	5	4.48	.49	-.75	.10
TAB	1.17	5	4.20	.63	-.71	1.14
PAB	3	5	4.48	.51	-.72	-.09
TPB	1.63	5	4.30	.64	-.93	.91
TPAB	1.38	5	4.24	.64	-.75	.70

Katılımcıların tüm alt boyutlardan aldıkları en yüksek puanlar 5'tir, en düşük puanlar ise değişiklik göstermektedir (detaylı bilgi için Tablo 3'ye bakınız). Alt boyutlar arasında en düşük ortalama TB alt boyutuna, en yüksek ortalama ise AB alt boyutuna aittir. Ayrıca, en düşük standart sapma AB alt boyutuna, en yüksek standart sapma ise TB alt boyutuna aittir. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği alt boyutlarındaki basıklık ve çarpıklık değeri "-2,+2" arasında olduğundan verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmüştür.

4.1.2 Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete göre TPAB alt boyutlarının göstergeleri.

Katılımcıların cinsiyet bakımından TPAB alt boyutlarında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiş ve bağımsız örneklemler t - testi uygulanmıştır. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Teknoloji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların TB boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(264) = -2.319$, $p < .05$]. Buna göre, kadınların TB alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 3.90, *SS* = .75), erkeklerin TB alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 4.23, *SS* = .78) manidar düzeyde düşüktür. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 4. T alt boyutunun cinsiyetler açısından karşılaştırması

Cinsiyet	**N**	**Ort**	**SS**	***T***	***p***
Kadın	235	3.90	.75	-2.319	.021
Erkek	31	4.23	.78		

Pedagoji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların PB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(264) = -.397$, $p = .692$].

Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların AB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(264) = .736$, $p = .462$].

Teknolojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların TAB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(264) = -.020$, $p = .984$].

Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların PAB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(264) = .471$, $p = .638$].

Teknolojik Pedagojik Bilgi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların TPB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(264) = -.529$, $p = .597$].

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların TPAB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(264) = -.816$, $p = .415$].

4.1.3 Okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralığına göre TPAB alt boyutlarındaki göstergeler.

Katılımcıların yaş aralığına göre TPAB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmış, bunun için ANOVA testi yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Teknoloji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, TB alt boyutu açısından farklı yaş öbekleri arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır [$F(6, 259) = 2.152$, $p < .05$]. Farkın hangi yaş öbekleri arasında olduğunu belirlemek için post-hoc testi yürütülmüştür. Yürütülecek analize karar verirken verilerin varyans homojenliği varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımı karşılanmadığından [$F(6, 259) = 2.627$, $p = .017$] ve yaş öbekleri eşit sayıda katılımcıya sahip olmadığından Games – Howell testi tercih edilmiştir. Post – hoc analiz sonuçlarına göre, 20 – 25 yaş grubundaki katılımcıların TB alt boyutuna ait puanları (*Ort.* = 4.33, *SS* = .48), 41 – 45 yaş grubundaki katılımcıların TB alt boyutuna ait puanlarından (*Ort.* = 3.61, *SS* = 1.04) manidar düzeyde yüksektir. Diğer yaş önekleri arasında ise manidar düzeyde farklılık saptanmamıştır. ANOVA sonuçlarına dair detaylı bilgi, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. ANOVA sonuçları: TB alt boyutu puanlarının yaş grubu kategorileri açısından karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	***F***	***p***
Gruplar Arası	7.302	6	1.217	2.152	.048
Grup İçi	146.452	259	.565		
Toplam	153.753	265			

Pedagoji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, PB alt boyutu açısından farklı yaş önekleri arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(6, 259) = 1.838$, $p = .092$].

Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, AB alt boyutu açısından farklı yaş önekleri arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(6, 259) = .710$, $p = .641$].

Teknolojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, TAB alt boyutu açısından farklı yaş önekleri arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(6, 259) = 1.412$, $p = .210$].

Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, PAB alt boyutu açısından farklı yaş önekleri arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(6, 259) = .570$, $p = .754$].

Teknolojik Pedagojik Bilgi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, TPB alt boyutu açısından farklı yaş önekleri arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(6, 259) = 1.989$, $p = .068$].

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, TPAB alt boyutu açısından farklı yaş önekleri arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(6, 259) = 1.876$, $p = .085$].

4.1.4 Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri bakımından TPAB alt boyutlarının göstergeleri.

Katılımcıların eğitim düzeyleri bakımından TPAB alt boyutlarında anlamlı seviyede farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Eğitim düzeyi değişkeni üç kategoriden oluşmasına rağmen, doktora kategorisinde yalnızca tek katılımcı bulunması ANOVA testi yürütülmesine engel olmuş, bu nedenle doktora kategorisindeki bu katılımcı dışarıda bırakılarak bağımsız örneklemler t – testi yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Teknoloji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, lisans ve lisansüstü mezunu katılımcıların TB boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(263) = -2.760$, $p < .01$]. Buna göre, lisans mezunu katılımcıların T alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 3.86, *SS* = .78), lisansüstü mezunu katılımcıların TB alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 4.16, *SS* = .65) manidar düzeyde düşüktür. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: TB alt boyutunun eğitim düzeyleri açısından karşılaştırması

Eğitim Düzeyi	N	Ort	SS	*t*	*p*
Lisans	202	3.86	.78	-2.760	.006
Yüksek Lisans	63	4.16	.65		

Pedagoji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, lisans ve lisansüstü mezunu katılımcıların PB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = -1.322$, $p = .187$].

Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, lisans ve lisansüstü mezunu katılımcıların AB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = -1.777$, $p = .077$].

Teknolojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, lisans ve lisansüstü mezunu katılımcıların TAB boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(263) = -2.357$, $p < .05$]. Buna göre, lisans mezunu katılımcıların TAB alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 4.14, *SS* = .66), lisansüstü mezunu katılımcıların TAB alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 4.36, *SS* = .52) manidar düzeyde düşüktür. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: TAB alt boyutunun eğitim düzeyleri açısından karşılaştırması

Eğitim Düzeyi	N	Ort	SS	*t*	*p*
Lisans	202	4.14	.66	-2.357	.019
Yüksek Lisans	63	4.36	.52		

Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, lisans ve lisansüstü mezunu katılımcıların PAB boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(263) = -2.037$, $p < .05$]. Buna göre, lisans mezunu katılımcıların PAB alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 4.45, *SS* = .52), lisansüstü mezunu katılımcıların PAB

alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 4.59, *SS* = .43) manidar düzeyde düşüktür. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: PAB alt boyutunun eğitim düzeyleri açısından karşılaştırması

Eğitim Düzeyi	N	Ort	SS	*t*	*p*
Lisans	202	4.45	.52	-2.037	.043
Yüksek Lisans	63	4.59	.43		

Teknolojik Pedagojik Bilgi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, lisans ve lisansüstü mezunu katılımcıların TPB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = -1.954$, $p = .052$].

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, lisans ve lisansüstü mezunu katılımcıların TPAB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = -1.929$, $p = .055$].

4.1.5 Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet süresi bakımından TPAB alt boyutlarındaki göstergeler.

Katılımcıların hizmet süresi bakımından TPAB alt boyutlar arasında manidar düzeyde fark olup olmadığı araştırılmış, bunun için ANOVA testi yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Teknoloji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, TB alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(4, 260) = 2.291$, $p = .060$].

Pedagoji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, PB alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(4, 260) = 1.796$, $p = .130$].

Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, AB alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(4, 260) = .230$, $p = .921$].

Teknolojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, TAB alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(4, 260) = .900$, $p = .465$].

Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, PAB alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(4, 260) = .468$, $p = .759$].

Teknolojik Pedagojik Bilgi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, TPB alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(4, 260) = 1.346$, $p = .253$].

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, TPAB alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(4, 260) = 2.084$, $p = .083$].

4.1.6 Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye erişilebilirlik düzeyleri bakımından TPAB alt boyutlarının göstergeleri.

Katılımcıların teknoloji erişilebilirlik durumları bakımından TPAB alt boyutlar arasında manidar düzeyde fark olup olmadığı araştırılmış, bunun için bağımsız örneklemler t - test yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Teknoloji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknolojiye erişebilen ve erişemeyen katılımcıların TB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = -.445$, $p = .657$].

Pedagoji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknolojiye erişebilen ve erişemeyen katılımcıların PB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = .265$, $p = .791$].

Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknolojiye erişebilen ve erişemeyen katılımcıların AB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = .528$, $p = .598$].

Teknolojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknolojiye erişebilen ve erişemeyen katılımcıların TAB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = -1.204$, $p = .230$].

Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknolojiye erişebilen ve erişemeyen katılımcıların PAB boyutlarının ortalama puanlarında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. [$t(263) = .400$, $p = .689$].

Teknolojik Pedagojik Bilgi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknolojiye erişebilen ve erişemeyen katılımcıların TPB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = -.761$, $p = .448$].

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknolojiye erişebilen ve erişemeyen katılımcıların TPAB alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = -.384$, $p = .702$].

4.1.7 Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumların bakımından TPAB alt boyutlarındaki göstergeler.

Katılımcıların aldıkları hizmet içi eğitim sayısı bakımından TPAB alt boyutlar arasında manidar düzeyde fark olup olmadığı araştırılmış, bunun için ANOVA testi yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Teknoloji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, TB alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(7, 257) = 1.970$, $p = .060$].

Pedagoji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, PB alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim süresi grupları arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır [$F(7, 257) = 3.011$, $p < .01$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla post – hoc analiz yürütülmüştür. Yürütülecek analize karar verirken verilerin varyans homojenliği varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımı karşılandığından [$F(7, 257) = 1.709$, $p = .107$] ve hizmet içi eğitim süresi grupları eşit sayıda katılımcıya sahip olmadığından Bonferroni testi tercih edilmiştir. Post – hoc analiz sonuçlarına göre, farklı hizmet içi eğitim süresi grupları ikili karşılaştırıldığında, hiçbir karşılaştırmanın anlamlı olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, post – hoc analiz sonuçlarına göre, PB alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim süresi grupları arasında manidar düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9. ANOVA sonuçları: PB alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	***F***	***P***
Gruplar Arası	5.058	7	.723	3.011	.005
Grup İçi	61.679	257	.240		
Toplam	66.737	264			

Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, AB alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim süresi grupları arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır [$F(7, 257) = 2.415$, $p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla post – hoc analiz yürütülmüştür. Yürütülecek analize karar verirken verilerin varyans homojenliği varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımı karşılandığından [$F(7, 257) = 1.711$, $p = .107$] ve hizmet içi eğitim süresi grupları eşit sayıda katılımcıya sahip olmadığından Bonferroni testi tercih edilmiştir. Post – hoc analiz sonuçlarına göre, farklı hizmet içi eğitim süresi grupları ikili karşılaştırıldığında, hiçbir karşılaştırmanın anlamlı olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, post – hoc analiz sonuçlarına göre, AB alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim süresi grupları arasında manidar düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10. ANOVA sonuçları: AB alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	***F***	***p***
Gruplar Arası	3.992	7	.570	2.415	.021
Grup İçi	60.682	257	.236		
Toplam	64.674	264			

Teknolojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, TAB alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim süresi grupları arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır [$F(7, 257) = 2.648$, $p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla post – hoc analiz yürütülmüştür. Yürütülecek analize karar verirken verilerin varyans homojenliği varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımı karşılandığından [$F(7, 257) = 1.046$, $p = .399$] ve hizmet içi eğitim süresi grupları eşit sayıda katılımcıya sahip olmadığından Bonferroni testi tercih edilmiştir. Post – hoc analiz sonuçlarına göre, farklı hizmet içi eğitim süresi grupları ikili karşılaştırıldığında, hiçbir karşılaştırmanın anlamlı olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, post – hoc analiz sonuçlarına göre, TAB alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim süresi grupları arasında manidar düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. ANOVA sonuçları: TAB alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	***F***	***p***
Gruplar Arası	7.124	7	1.018	2.648	.012
Grup İçi	98.785	257	.384		
Toplam	105.908	264			

Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, PAB alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim süresi grupları arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır [$F(7, 257) = 2.568$, $p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla post – hoc analiz yürütülmüştür. Yürütülecek analize karar verirken verilerin varyans homojenliği varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımı karşılandığından [$F(7, 257) = 1.136$, $p = .341$] ve hizmet içi eğitim süresi grupları eşit sayıda katılımcıya sahip olmadığından Bonferroni testi tercih edilmiştir. Post – hoc analiz sonuçlarına göre, farklı hizmet içi eğitim süresi grupları ikili karşılaştırıldığında, hiçbir karşılaştırmanın anlamlı olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, post – hoc analiz sonuçlarına göre, PAB alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim süresi grupları arasında manidar düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12. ANOVA sonuçları: PAB alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	***F***	***p***
Gruplar Arası	4.453	7	.636	2.568	.014
Grup İçi	63.680	257	.248		
Toplam	68.134	264			

Teknolojik Pedagojik Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, TPB alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim süresi grupları arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır [$F(7, 257) = 2.660$, $p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla post – hoc analiz yürütülmüştür. Yürütülecek analize karar verirken verilerin varyans homojenliği varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımı karşılandığından [$F(7, 257) = 1.511$, $p = .164$] ve hizmet içi eğitim süresi grupları eşit sayıda katılımcıya sahip olmadığından Bonferroni testi tercih edilmiştir. Post – hoc analiz sonuçlarına göre, farklı hizmet içi eğitim süresi grupları ikili karşılaştırıldığında, hiçbir karşılaştırmanın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Dolayısıyla, post – hoc analiz sonuçlarına göre, TPB alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim süresi grupları arasında manidar düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 13. ANOVA sonuçları: TPB alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	***F***	***p***
Gruplar Arası	7.351	7	1.050	2.660	.011
Grup İçi	101.449	257	.395		
Toplam	108.800	264			

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, TPAB alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim sayısı grupları arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır [$F(7, 257) = 2.987$, $p < .01$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla post – hoc analiz yürütülmüştür. Yürütülecek analize karar verirken verilerin varyans homojenliği varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımı karşılandığından [$F(7, 257) = 1.024$, $p = .415$] ve hizmet içi eğitim süresi grupları eşit sayıda katılımcıya sahip olmadığından Bonferroni testi tercih edilmiştir. Post – hoc analiz sonuçlarına göre, hizmet içi eğitim sayısı 1 – 5 arası olan katılımcıların TPAB puan ortalamaları (*Ort.* = 4.01, *SS* = .76), hizmet içi eğitim sayısı 36 yıl ve daha fazla olan katılımcıların TPAB puan ortalamalarından (*Ort.* = 4.61, *SS* = .47) manidar düzeyde düşüktür. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 14. ANOVA sonuçları: TPAB alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	***F***	***P***
Gruplar Arası	8.246	7	1.178	2.987	.005
Grup İçi	101.350	257	.394		
Toplam	109.596	264			

4.1.8 Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanma seviyesi bakımından TPAB alt boyutlarının göstergeleri.

Katılımcıların teknoloji kullanma seviyeleri bakımından TPAB alt boyutlar arasında manidar düzeyde bir farklılık olup olmadığı araştırılmış, bunun için bağımsız örneklemler t - test yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Teknoloji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknoloji erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların TB boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(263) = -8.714$, $p < .001$]. Buna göre, teknoloji erişimi yetersiz olan katılımcıların TB alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 3.15, *SS* = .81), teknoloji erişimi yeterli olan katılımcıların TB alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 4.10, *SS* = .64) manidar düzeyde düşüktür. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: TB alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması

Teknoloji Erişimi	**N**	**Ort**	**SS**	***T***	***P***
Yetersiz	46	3.15	.81	-8.714	.000
Yeterli	219	4.10	.81		

Pedagoji Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknoloji erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların PB boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(263) = -4.228$, $p < .001$]. Buna göre, teknoloji erişimi yetersiz olan katılımcıların PB alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 4.08, *SS* = .59), teknoloji erişimi yeterli olan katılımcıların PB alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 4.42, *SS* = .46) manidar düzeyde düşüktür. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 16. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: PB alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması

Teknoloji Erişimi	**N**	**Ort**	**SS**	***t***	***P***
Yetersiz	46	4.08	.59	-4.228	.000
Yeterli	219	4.42	.46		

Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknoloji erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların AB boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(55.481) = -3.039$, $p < .01$]. Buna göre, teknoloji erişimi yetersiz olan katılımcıların AB alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 4.24, *SS* = .62), teknoloji erişimi yeterli olan katılımcıların AB alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 4.53, *SS* = .45) manidar düzeyde düşüktür. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 17. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: AB alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması

Teknoloji Erişimi	**N**	**Ort**	**SS**	***t***	***P***
Yetersiz	46	4.24	.62	-3.039	.004
Yeterli	219	4.53	.45		

Teknolojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknoloji erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların TA boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(55.432) = -6.060$, $p < .001$]. Buna göre, teknoloji erişimi yetersiz olan katılımcıların TA alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 3.62, *SS* = .74), teknoloji erişimi yeterli olan katılımcıların TA alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort*. = 4.31, *SS* = .54) manidar düzeyde düşüktür. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 18. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: TA alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması

Teknoloji Erişimi	**N**	**Ort**	**SS**	***t***	***P***
Yetersiz	46	3.62	.74	-6.060	.000
Yeterli	219	4.31	.54		

Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknoloji erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların PAB boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(56.425) = -3.822$, $p < .01$]. Buna göre, teknoloji erişimi yetersiz olan katılımcıların PAB alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 4.23, *SS* = .61), teknoloji erişimi yeterli olan katılımcıların PAB alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 4.53, *SS* = .47) manidar düzeyde düşüktür. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 19. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: PAB alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması

Teknoloji Erişimi	**N**	**Ort**	**SS**	***t***	***P***
Yetersiz	46	4.23	.61	-3.822	.002
Yeterli	219	4.53	.47		

Teknolojik Pedagoji Bilgi Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknoloji erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların TPB boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(52.758) = -5.758$, $p < .001$]. Buna göre, teknoloji erişimi yetersiz olan katılımcıların TPB alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 3.69, *SS* = .82), teknoloji erişimi yeterli olan katılımcıların TPB alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 4.42, *SS* = .52) manidar düzeyde düşüktür. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 20. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: TPB alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması

Teknoloji Erişimi	**N**	**Ort**	**SS**	***t***	***p***
Yetersiz	46	3.69	.82	-5.758	.000
Yeterli	219	4.42	.52		

Teknolojik Pedagojik Alan Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknoloji erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların TPAB boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(53.716) = -4.944$, $p < .001$]. Buna göre, teknoloji erişimi yetersiz olan katılımcıların TPAB alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 3.73, *SS* = .82), teknoloji erişimi yeterli olan katılımcıların TPAB alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 4.35, *SS* = .54) manidar düzeyde düşüktür. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 21. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: TPAB alt boyutunun teknoloji erişimi kategorileri açısından karşılaştırması

Teknoloji Erişimi	**N**	**Ort**	**SS**	***T***	***p***
Yetersiz	46	3.73	.82	-4.944	.000
Yeterli	219	4.35	.54		

4.1.9 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliği alt boyutlarındaki göstergeler

Katılımcıların Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar aracılığıyla Kişisel Gelişim Mesleki Duyarlılık Kuruma Katkı ve Duygusal Emek alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği alt boyutlarına yönelik istatistikler

	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma	Basıklık	Çarpıklık
Kişisel Gelişim	1.80	5	3.81	.71	-.23	-.41
Mesleki Duyarlılık	3	5	4.66	.47	-1.55	2.03
Kuruma Katkı	2.63	5	4.33	.60	-.53	-.43
Duygusal Emek	2.67	5	4.50	.54	-.95	.26

Katılımcıların tüm alt boyutlardan aldıkları en yüksek puanlar 5'tir, en düşük puanlar ise değişiklik göstermektedir (detaylı bilgi için Tablo 4'e bakınız). Alt boyutlar arasında en düşük ortalama Kişisel Gelişim alt boyutuna, en yüksek ortalama ise Mesleki Duyarlılık alt boyutuna aittir. Ayrıca, en düşük standart sapma Mesleki Duyarlılık alt boyutuna, en yüksek standart sapma ise Kişisel Gelişim alt boyutuna aittir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği'nin Mesleki Duyarlılık haricinde alt boyutlarındaki basıklık ve çarpıklık değeri "-2,+2" arasında olduğundan verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmüştür. Normal dağılım varsayımını karşılamayan Mesleki Duyarlılık alt boyutunu ilgilendiren hipotezlerin testi için non-parametrik yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

4.1.10 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının eğitim düzeyleri açısından incelenmesi

Katılımcıların eğitim düzeylerine göre teknolojik mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Eğitim düzeyi değişkeni üç kategoriden oluşmasına rağmen, doktora kategorisinde yalnızca tek katılımcı bulunması ANOVA testi yürütülmesine engel olmuş, bu nedenle doktora kategorisindeki bu katılımcı dışarıda bırakılarak Duygusal Emek , Kişisel Gelişim , Kuruma Katkı alt boyutları için bağımsız örneklemler t – testi, Mesleki Duyarlılık alt boyutu için Mann – Whitney U testi yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Gelişim Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, lisans ve lisansüstü mezunu katılımcıların Kişisel Gelişim alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = .155$, $p = .877$].

Mesleki Duyarlılık Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, lisans ve lisansüstü mezunu katılımcıların Mesleki Duyarlılık alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$U = 6234$, $p = .795$].

Kuruma Katkı Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, lisans ve lisansüstü mezunu katılımcıların Kuruma Katkı alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = -.686$, $p = .493$].

Duygusal Emek Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, lisans ve lisansüstü mezunu katılımcıların Duygusal Emek alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(263) = -.879$, $p = .380$].

4.1.11 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyet açısından incelenmesi

Katılımcıların cinsiyet bakımından TPAB alt boyutlar arasında manidar düzeyde bir farklılık olup olmadığı araştırılmış, bu amaçla Duygusal Emek Kuruma Katkı Kişisel Gelişim alt boyutları için bağımsız örneklemler t – testi, Mesleki Duyarlılık alt boyutu

için Mann – Whitney U testi yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Gelişim Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların Kişisel Gelişim alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(264) = 1.245$, $p = .214$].

Mesleki Duyarlılık Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların Mesleki Duyarlılık alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$U = 3099$, $p = .148$].

Kuruma Katkı Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların Kuruma Katkı alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(264) = -1.122$, $p = .263$].

Duygusal Emek Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların Duygusal Emek boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(264) = 2.225$, $p < .05$]. Buna göre, kadınların Duygusal Emek alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 4.53, *SS* = .53), erkeklerin Duygusal Emek alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 4.30, *SS* = .60) manidar düzeyde yüksektir. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: Duygusal Emek alt boyutunun cinsiyetler açısından karşılaştırması

Cinsiyet	**N**	**Ort**	**SS**	***T***	***p***
Kadın	235	4.53	.53	2.225	.027
Erkek	31	4.30	.60		

4.1.12 Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının Yaş Açısından İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre teknolojik mesleki profesyonelliklerine yönelik öz-yeterlik algılarının alt boyutları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı

araştırılmıştır. Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek alt boyutları için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mesleki Duyarlılık alt boyutu için ise Kruskal-Wallis sıralamalı tek yönlü varyans analizi yürütülmüştür. Her bir alt boyuta ilişkin analiz sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Gelişim Alt Boyutu: Yürütülen analiz sonucunda, Kişisel Gelişim alt boyutu açısından farklı yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır [$F(6, 259) = 1.554$, $p = .161$].

Mesleki Duyarlılık Alt Boyutu: Yürütülen analiz sonucunda, Mesleki Duyarlılık alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır [$H() = 10.878$, $p = .092$].

Kuruma Katkı Alt Boyutu: Yürütülen analiz sonucunda, Kuruma Katkı alt boyutu açısından farklı yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır [$F(6, 259) = 1.565$, $p = .158$].

Duygusal Emek Alt Boyutu: Yürütülen analiz sonucunda, Duygusal Emek alt boyutu açısından farklı yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır [$F(6, 259) = .534$, $p = .782$].

4.1.13 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının hizmet süresi açısından incelenmesi

Katılımcıların hizmet süresi bakımından TPAB alt boyutlar arasında manidar düzeyde bir farklılık olup olmadığı incelenmiş, bu amaçla Kuruma Katkı , Kişisel Gelişim Duygusal Emek alt boyutları için ANOVA, Mesleki Duyarlılık alt boyutu için Kruskal-Wallis sıralamalı ANOVA testi yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Gelişim Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, Kişisel Gelişim alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(4, 260) = 1.369$, $p = .245$].

Mesleki Duyarlılık Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, Mesleki Duyarlılık alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$H(4) = 3.975$, $p = .409$].

Kuruma Katkı Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, Kuruma Katkı alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(4, 260) = .773$, $p = .544$].

Duygusal Emek Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, Duygusal Emek alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(4, 260) = .185$, $p = .946$].

4.1.14 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının teknolojiye erişebilirlik açısından incelenmesi

Katılımcıların teknolojiye erişebilirlikleri bakımından TPAB alt boyutlar arasında manidar düzeyde bir farklılık olup olmadığı incelenmiş, bu amaçla Duygusal Emek Kişisel Gelişim Kuruma Katkı alt boyutları için bağımsız örneklemler t – testi, Mesleki Duyarlılık alt boyutu için Mann – Whitney U testi yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Gelişim Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknolojiye erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların Kişisel Gelişim boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$t(263) = -2.943$, $p < .01$]. Buna göre, teknolojiye erişimi yeterli olan katılımcıların Kişisel Gelişim alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 3.87, *SS* = .80), teknolojiye erişimi yetersiz olan katılımcıların Kişisel Gelişim alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 3.53, *SS* = .75) manidar düzeyde yüksektir. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: Kişisel Gelişim alt boyutunun teknolojiye erişim düzeyleri açısından karşılaştırması

Teknolojiye Erişim	N	Ort	SS	*T*	*p*
Yeterli	219	3.87	.70	-2.943	.004
Yetersiz	46	3.53	.75		

Mesleki Duyarlılık Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknolojiye erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların Mesleki Duyarlılık alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [U= 7041.5, p = .658].

Kuruma Katkı Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknolojiye erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların Kuruma Katkı boyutlarında manidar düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. [t(263) = -3.582, p < .001]. Buna göre, teknolojiye erişimi yeterli olan katılımcıların Kuruma Katkı alt boyutu puan ortalamaları (*Ort.* = 4.28, *SS* = .57), teknolojiye erişimi yetersiz olan katılımcıların Kuruma Katkı alt boyutu puan ortalamalarından (*Ort.* = 3.94, *SS* = .64) manidar düzeyde yüksektir. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Bağımsız örneklemler t – testi sonuçları: Kuruma Katkı alt boyutunun teknolojiye erişim düzeyleri açısından karşılaştırması

Teknolojiye Erişim	N	Ort	SS	*t*	*p*
Yeterli	219	4.28	.57	-3.582	.000
Yetersiz	46	3.94	.64		

Duygusal Emek Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, teknolojiye erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların Kuruma Katkı alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [t(263) = -1.868, p = .063].

4.1.15 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının hizmet içi eğitim sayıları açısından incelenmesi

Katılımcıların hizmet süresi bakımından TPAB alt boyutlar arasında manidar düzeyde bir farklılık olup olmadığı incelenmiş, bu amaçla Duygusal Emek Kişisel Gelişim Kuruma Katkı alt boyutları için ANOVA, Mesleki Duyarlılık alt boyutu için Kruskal-Wallis sıralamalı ANOVA testi yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Gelişim Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, Kişisel Gelişim alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim sayısına sahip katılımcı grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(7, 257) = 1.948$, $p = .063$].

Mesleki Duyarlılık Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, Mesleki Duyarlılık alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim sayısına sahip katılımcı grupları arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır [$H(7) = 18.940$, $p < .01$]. İkili karşılaştırmalar, aldığı hizmet içi eğitim sayısı 16-20 olan katılımcı grubunun Mesleki Duyarlılık puanlarının (Ort. = 109.89), aldığı hizmet içi eğitim sayısı 16-25 olan katılımcı grubunun puanlarından (Ort. = 164.54) anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermektedir.

Kuruma Katkı Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, Kuruma Katkı alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim sayısına sahip katılımcı grupları arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır [$F(7, 257) = 2.395$, $p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla post – hoc analiz yürütülmüştür. Yürütülecek analize karar verirken verilerin varyans homojenliği varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımı karşılandığından [$F(7, 257) = .803$, $p = .585$] ve hizmet içi eğitim sayısı grupları eşit sayıda katılımcıya sahip olmadığından Bonferroni testi tercih edilmiştir. Post – hoc analiz sonuçlarına göre, farklı hizmet içi eğitim sayısı grupları ikili karşılaştırıldığında, hiçbir karşılaştırmanın anlamlı olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, post – hoc analiz sonuçlarına göre, Kuruma Katkı alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim sayısı grupları arasında manidar düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan testlerin hakkında ayrıntılı bilgi Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. ANOVA sonuçları: Kuruma Katkı alt boyutu puanlarının hizmet içi eğitim süresi kategorileri açısından karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	*F*	*p*
Gruplar Arası	5.768	7	.824	2.395	.022
Grup İçi	88.411	257	.344		
Toplam	94.180	264			

Duygusal Emek Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, Duygusal Emek alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim sayısına sahip katılımcı grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$F(7, 257) = .554$, $p = .793$].

4.1.16 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarının çalıştıkları kurumun niteliği açısından incelenmesi

Katılımcıların çalıştıkları kuruma göre (özel/devlet) TPAB alt boyutlar arasında manidar düzeyde bir farklılık olup olmadığı incelenmiş, bu amaçla Duygusal Emek Kişisel Gelişim Kuruma Katkı alt boyutları için bağımsız örneklemler t – testi, Mesleki Duyarlılık alt boyutu için Mann – Whitney U testi yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Gelişim Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, özel okulda ve devlet okulunda çalışan katılımcıların Kişisel Gelişim alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(264) = 1.796$, $p = .074$].

Mesleki Duyarlılık Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, özel okulda ve devlet okulunda çalışan katılımcıların Mesleki Duyarlılık alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$U = 2538$, $p = .913$].

Kuruma Katkı Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, özel okulda ve devlet okulunda çalışan katılımcıların Kuruma Katkı alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(264) = .797$, $p = .426$].

Duygusal Emek Alt Boyutu: Yapılan testler sonucunda, özel okulda ve devlet okulunda çalışan katılımcıların Duygusal Emek alt boyutlarında manidar derecede bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. [$t(264) = -.092$, $p = .927$].

4.1.17 Okul öncesi öğretmenlerinin TPAB ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişki

Katılımcıların TPAB ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla Mesleki Profesyonellik Ölçeği'nin Duygusal Emek Kişisel Gelişim Kuruma Katkı alt boyutları ile TPAB Ölçeği'nin TB, PB, AB, TAB, PAB, TPB, TPAB alt boyutları kullanılarak korelasyon analizi yürütülmüş ve Pearson's r katsayıları incelenmiştir.

Mesleki Profesyonellik Ölçeği'nin Kişisel Gelişim alt boyutu TB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .38$, $p < .001$), PB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .55$, $p < .001$); AB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .51$, $p < .001$); TAB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .48$, $p < .001$), PAB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .45$, $p < 001$), TP ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .48$, $p < .001$) ve son olarak TPAB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .51$, $p < .001$) korelasyona sahiptir.

Mesleki Profesyonellik Ölçeği'nin Kuruma Katkı alt boyutu TB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .43$, $p < .001$), PB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .54$, $p < .001$), AB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .52$, $p < .001$); TAB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .55$, $p < .001$), PAB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .50$, $p < 001$), TPB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .54$, $p < .001$) ve son olarak TPAB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .57$, $p < .001$) korelasyona sahiptir.

Son olarak, Mesleki Profesyonellik Ölçeği'nin Duygusal Emek alt boyutu TB ile zayıf pozitif yönde ($r = .24$, $p < .001$), PB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .42$, $p < .001$), AB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .40$, $p < .001$); TAB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .36$, $p < .001$), PAB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .49$, $p < 001$), TPB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .41$, $p < .001$) ve son olarak TPAB ile orta düzeyde pozitif yönde ($r = .40$, $p < .001$) korelasyona sahiptir.

Mesleki Profesyonellik Ölçeği'nin Mesleki Duyarlılık alt boyutu normal dağılım varsayımını karşılamadığından, Pedagojik Formasyon Alan Bilgisi Ölçeği'nin alt boyutları ile olan ilişkisini araştırmak amacıyla Spearman's r katsayıları incelenmiştir. Sonuçlar, Mesleki Duyarlılık alt boyutunun TB (r = .27, p < .001), PB (r = .44, p < .001), AB (r = .46, p < .001), TAB (r = .38, p < .001), PAB (r = .45, p < .001), TPB (r = .44, p < .001) ve TPAB (r = .42, p < .001) ile anlamlı düzeyde pozitif korelasyonlara sahip olduğunu göstermiştir. Pozitif korelasyon, değişkenlerden biri arttıkça diğerinin de artacağı, değişkenlerden biri azaldıkça diğerinin de azalacağı anlamına gelmektedir.

4.2 Tartışma

Bu kısım araştırmanın genel amacı itibariyle Katılımcıların TPAB öz yeterlikleri ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesiyle yapılan analiz sonuçlarının tartışıldığı bölümdür. Bununla birlikte Katılımcıların TPAB öz yeterliklerinin hizmet süresi, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, teknolojiye erişilebilirlik düzeyleri, teknoloji kullanım seviyeleri ve alınan hizmet içi eğitim durumu değişkenler bakımından anlamlı düzeyde farklılaşma oluşup oluşmadığı sonuçlar tartışılmıştır.

4.2.1 Okul öncesi öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma

Katılımcıların TPAB Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar incelendiğinde alt boyutlar arasında en düşük ortalama TB alt boyutuna, en yüksek ortalama ise AB alt boyutuna aittir. Ayrıca, en düşük standart sapma AB alt boyutuna, en yüksek standart sapma ise TB alt boyutundadır. Sonuçların bu yönde çıkmasının sebebi olarak katılımcıların TB konusundaki eksiklikleri, alınan hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ve gelişen teknolojiyi öğretmenlerin yakından takip edememeleri ve teknolojiye erişim konusunda yaşanan engeller olduğu söylenebilir (Bilici ve Güler, 2016). İlkay (2017)'ın araştırmasına bakıldığında katılımcıların TPAB'sine dönük öz yeterlik algılarının ortalamaya göre yüksek düzeyde olduğu, İB faktörünün daha yüksek puana sahip, TB faktörünün ise daha düşük değer aldığı saptanmıştır. Filiz, Kutluca ve Üstün (2022) araştırmalarında teknoloji ve teknoloji kullanımı kavramlarına ilişkin olumlu algıları bulunan öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri de yüksek bulunmuştur. Koh, Chai ve Tsai (2014) araştırmalarında öğretmenlerin TPB, TAB ve TB algılarının TPAB ile pozitif yönlü ilişkilerinin olduğunu belirtmiştir.

4.2.2 Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet bakımından TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma

Katılımcıların cinsiyet bakımından TPAB alt boyutlarında anlamlı farklılaşma bulunup bulunmadığı araştırılmış, kadın ve erkek katılımcıların Teknoloji Bilgisi boyutlarının ortalama puanlarında anlamlı seviyede fark olduğu saptanmıştır. Buna göre, kadın Katılımcıların Teknoloji Bilgisi alt boyut puanı erkek katılımcıların Teknoloji Bilgisi alt boyutu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte kadın ve erkek katılımcıların Teknoloji Bilgisi alt boyutu haricinde diğer alt boyutların puanlarında anlamlı seviyede fark bulunmadığı görülmüştür. Teknoloji bilgisinin diğer alanlara göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkması TB'ye erkeklerin daha çok ilgi duymaları ve teknolojik konulara daha fazla zaman ayırmaları olarak yorumlanabilir. Bu çalışmayı destekleyen çalışmalara bakıldığında Bal ve Karademir (2013) ve Yağcı (2015) TPİB alt boyutlarından teknoloji bilgisi alt boyutu erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre anlamlı farklılaşma olduğuna araştırmaları sonucunda ulaşmışlardır. Öztürk (2013) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre TPİB alt boyutlarından AB, TB, TAB, PAB, TAB ve TPAB alt boyutları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre pedagojik bilgilerinin daha düşük düzeyde olduğunun belirtmiştir. Başka bir çalışma incelendiğinde Gündoğmuş'un (2013) araştırmasına göre kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre genel TPAB düzeyleri daha düşük olduğu saptanmıştır. Tokmak, Konokman ve Yelken (2013) araştırmalarında cinsiyet değişkeni bakımından bir farklılık saptamamışlardır.

4.2.3 Okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralığı bakımından TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma

Katılımcıların yaş aralığı bakımından TPAB alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış, Teknolojik Alan alt boyutu açısından farklı yaş önekleri arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiş ve 20 – 25 yaş grubundaki katılımcıların Teknoloji Bilgisi alt boyutuna ait puanları 41 – 45 yaş grubundaki katılımcıların Teknoloji Bilgisi alt boyutuna ait puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yaş önekleri

arasında ise manidar düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca yapılan testler sonucunda Teknoloji Bilgisi alt boyutu dışında diğer alt boyutlar açısından Katılımcıların farklı yaş önekleri arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Literatür taraması yapıldığında Burmabıyık (2014) ve Bilici ve Güler (2016) çalışmalarında yaş değişkeni bakımından alt boyutlarda fark olmadığı sonucuna ulaştığından araştırmaları bu araştırmadaki sonuçla örtüşmemektedir. 20-25 yaş grubundaki katılımcıların 41-45 yaş grubundaki katılımcılara göre teknolojik alan alt boyutunun yüksek çıkması genç öğretmenlerin teknolojiyi daha aktif kullanmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Alanyazın taramasında 41 yaş üstü öğretmenlerin diğer yaş öbeklerine göre TPİB becerilerinin düşük düzeyde olduğu, 30 yaşın altındaki öğretmelerin diğer yaş öbeklerine göre daha yeterli düzeyde oldukları saptanmıştır (Koh, Chai ve Tsai, 2010). Bir başka çalışmaya bakıldığında Chung ve Ho (2011) çalışmalarında Teknoloji Bilgisi ile yaş değişkeni arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığı, yine Chuang ve Ho (2012) başka bir çalışmasında yaş ve Teknoloji Bilgisi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiş, Teknoloji Bilgisi bakımından genç öğretmenlerin lehine olan sonuçlara ulaşarak bu araştırmada çıkan sonucu desteklemektedir.

4.2.4 Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri bakımından TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma

Katılımcıların eğitim düzeyleri bakımından TPAB alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Lisans ile lisansüstü mezunu katılımcıların Teknoloji Bilgisi, TAB ve PAB boyutlarının ortalama puanlarında anlamlı seviyede fark olduğu saptanmıştır. Buna göre, lisans mezunu katılımcıların Teknoloji Bilgisi, TAB ve PAB alt boyutu puan ortalamaları lisansüstü mezunu katılımcıların Teknoloji Bilgisi, TAB ve PAB alt boyutlarında anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Benzer araştırmalardan Gündoğdu (2022)'nun araştırmasına göre yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin lehine ve pozitif yönlü anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Alınan sonuçlar yüksek lisans ve doktora yapan eğitimcilerin akademik çalışmaları sırasında yaptıkları inceleme, araştırma ve okumalar sayesinde teknolojik alan ve pedagojik alan bilgilerinin geliştiğini göstermektedir. Bununla birlikte lisans ile lisansüstü mezunlarının PB, AB, TPB, TPAB boyutlarının puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bilici ve Güler (2016) ile Bal ve

Karademir (2013)'in yapmış oldukları araştırmalarında eğitim düzeylerine göre TPAB alt boyutları incelendiği zaman AB Alt boyutunun yüksek lisans mezunları lehine anlamlı düzeyde farklılık görülmesi bu sonucu destekler niteliktedir. Başka bir çalışmaya bakıldığında ise Sakin (2019) araştırmasında eğitim düzeyinin TPİB yeterliliklerinde manidar düzeyde bir farklılık görülmemiştir.

4.2.5 Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet süresi bakımından TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma

Katılımcıların hizmet süresi bakımından TPAB alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmış, Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi tüm alt boyutlarına ilişkin farklı hizmet süreleri bakımımdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Alınan bu sonuç Aksan (2020) ve Burmabıyık (2014)'ın araştırmasındaki hizmet süresi bakımından TPAB alt boyutlarıyla anlamlı fark olmadığı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Alanyazın taramasında bu çalışma ile aynı sonuca varılmayan çalışmalara da rastlanmıştır. Bal ve Karademir (2013)'in çalışmasına göre hizmet süresi az olan eğitimcilerin TB, PB ve TPAB düzeylerinin anlamlı seviyede yüksek olduğuna ve nedeninin hizmet süresi az olan öğretmenlerin teknoloji ile daha genç yaşta karşılaşmaları ve gündelik yaşamda daha fazla kullanıyor olmaları olarak değinilmiştir. Mutluoğlu ve Erdoğan (2012), araştırmalarında hizmet süresi az olan matematik öğretmenlerinin TB düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Chai ve diğerleri (2013) ise TPAB çerçevesinde hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin teknoloji konusunda bilgi düzeylerinin daha düşük seviyede olduğunu bildirmişlerdir.

4.2.6 Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye erişebilirlik düzeyleri bakımından TPAB Alt boyutlarına ilişkin tartışma

Katılımcıların teknoloji erişilebilirlik durumları bakımından TPAB alt boyutlar arasında manidar düzeyde bir farklılık olup olmadığı incelenmiş, Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi tüm alt boyutlarına ilişkin fark bulunmadığı saptanmıştır**.** Çıkan sonuca bakıldığında Katılımcıların teknolojiye erişilebilirlik değişkenine göre TPİB alt boyutlarıyla aralarında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Buna göre günümüzde öğretmenlerin eğitim öğretimde teknolojiye olan ilgi ve ihtiyaçlarının gün geçtikçe arttığını düşününce arada çıkan ilişkinin düşük ya da yüksek düzeyde çıkmasının

teknolojiye erişilebilirlik durumları ile doğrudan ilişkisi olmadığını fakat TPAB düzeylerini belirlediği söylenebilir. Literatür tarandığında çıkan bu sonuçlarla aynı doğrultuda olmayan araştırmalar bulunmaktadır. Burmabıyık (2014) okullarında teknoloji kullanabilen öğretmenlerin kullanamayanlara göre TB, TİB ve TPİB yönelik öz yeterlik algılarının yüksek ve olumlu yönlü olduğunu belirtmiştir. Özgen, Narlı ve Alkan (2014)'ın araştırmasında teknolojiyi kullanım sıklığı yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının TB, TPB, TİB ve TPİB de üst düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Altun (2013), araştırmasında TB, İB, PB, TPB, TPİB alt boyutlarına göre eğitim öğretim sınıflarında teknolojiye erişim sağlayabilen öğretmenlerin ortalama puanlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Karalar ve Altan (2016) ise teknolojiye erişim durumlarına göre TPİB durumlarında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Literatür taramasında ulaşılan araştırmaların sonuçlarının bu çalışma ile örtüşmemesinin sebebinin farklı demografik yapıdaki katılımcı grubu üzerinde çalışıldığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2.7 Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almaları bakımından TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma

Katılımcıların aldıkları hizmet içi eğitim sayısı bakımından TPAB alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, TB, PB, AB, TAB, PAB, TPB'si alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim sayısı grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. TPAB alt boyutu açısından ise farklı hizmet içi eğitim sayısı grupları arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır. Hizmet içi eğitim sayısı 1 – 5 arası olan katılımcıların TPA puan ortalamaları hizmet içi eğitim sayısı 36 ve daha fazla olan katılımcıların TPA puanlarında anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Alanyazında yapılan başka bir çalışmaya bakıldığında Burmabıyık (2014) araştırmasında öğretmenlerin aldığı hizmet içi eğitimler ile TPİB yönelik öz yeterlik algılarının arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşarak araştırma sonucunu desteklemeyen verilere ulaşmış bunun yanında alınan hizmet içi eğitimlerin TPİB çerçevesi açısından doğrudan etkiye sahip olmadığı bilgisini vermiştir.

4.2.8 Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanım seviyeleri bakımından TPAB alt boyutlarına ilişkin tartışma

Katılımcıların teknoloji kullanım seviyesi bakımından TPAB alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmış, bunun için bağımsız örneklemler t - test yürütülmüştür. Alt boyutlara yönelik test sonuçları aşağıda açıklanmıştır. Yürütülen analiz sonucunda, teknoloji erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi tüm alt boyutları puan ortalamaları arasında düşük düzeyde anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Burmabıyık (2014), araştırmasında teknoloji kullanım seviyeleri ile TPB, TİB, TPİB arasında pozitif ve zayıf düzeyde, TB ile pozitif ve orta düzeyde ilişkiye rastlamış olması ve Özgen, Narlı ve Alkan (2014), araştırmalarında teknolojiyi kullanım sıklığı yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının TB, TPB, TİB ve TPİB de üst düzeyde olduğu sonucuna varmış olmaları yürütülen bu çalışmayla aynı doğrultuda sonuçlar elde edilmiştir.

4.2.9 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliği alt boyutlarındaki düzeylerine ilişkin tartışma

Katılımcıların Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar aracılığıyla Kişisel Gelişim Mesleki Duyarlılık Duygusal Emek Kuruma Katkı alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiş ve alt boyutlar arasında en düşük ortalamanın Kişisel Gelişim alt boyutuna, en yüksek ortalamanın ise Mesleki Duyarlılık alt boyutuna ait olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerin MD'ları yükseldikçe mesleki profesyonellikleri de artış gösterdiği görülmüştür. Alanyazın taraması yapıldığında Altınkurt ve Yılmaz (2014) ve Çelik (2015) in araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Altınkurt ve Yılmaz (2014) ve Çelik (2015) öğretmenlerin orta düzeyde mesleki profesyonellik algılarına sahip olduklarını ve Mesleki Duyarlılık alt boyutunda diğer alt boyutlara göre kendilerinin daha profesyonel olduklarını ve Mesleki Duyarlılık boyutundan sonra en yüksek ortalamanın Duygusal Emek Kuruma Katkı ve Kişisel Gelişim alt boyutları olduğu sonucuna, Dağ (2022) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu, Karaman (2016) ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin yüksek düzeyde olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Bayhan (2011)in araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerde düşük seviyede profesyonellik algısı olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.10 Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre mesleki profesyonellikleri öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma

Katılımcıların eğitim düzeylerine göre mesleki profesyonelliklerine göre öz yeterlik algılarının alt boyutlarında bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Lisans ile lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların mesleki profesyonellikleri tüm alt boyutlarında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Alanyazında farklı çalışmalara bakıldığında Dağ (2022) eğitim düzeyi bakımından mesleki profesyonellik puanlarına bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin lehine sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Polat, Balaban (2021) eğitim seviyesi değişkeni değerlendirildiğinde öğrenim seviyesi arttıkça mesleki benlik saygısının da pozitif yönlü olarak arttığı saptanmıştır. Zembat, İlçi Küsmüş (2020) de araştırmalarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı seviyede farklılık bulunduğunu belirtmişlerdir. Tukonic ve Harwood (2015) araştırma sonucunda öğretmenlerin profesyonellikleri eğitim durumuna göre istatistiksel manada anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.2.11 Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma

Katılımcıların cinsiyete göre mesleki profesyonelliklerine yönelik öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmış, kadın ve erkek katılımcıların Kuruma Katkı Kişisel Gelişim ve Mesleki Duyarlılık alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı fakat Duygusal Emek boyutlarının ortalama puanlarında anlamlı seviyede fark olduğu saptanmıştır

4.2.12 Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma

Katılımcıların yaşlarına göre teknolojik mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarında anlamlı düzeyde farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Analiz sonucunda tüm alt boyutlar açısından farklı yaş öbekleri arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırmayı destekler nitelikte olan Dağ (2022)'ın araştırmasında kişilerarası özyeterlik

puanları ile manidar düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Buna karşın Zembat, İlçi Küsmüş (2020) ise çalışmalarında yaş değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığını belirtmişlerdir.

4.2.13 Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet süresi bakımından mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma

Katılımcıların hizmet süresine göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarında anlamlı düzeyde farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Kişisel Gelişim Mesleki Duyarlılık Kuruma Katkı ve DE alt boyutu açısından farklı hizmet süresi grupları arasında manidar bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Dağ (2022) da çalışmasında mesleki profesyonellik öz yeterlik algılarının hizmet süresi/kıdem yılı açısından anlamlı bir fark saptamamıştır. Zembat, İlçi Küsmüş (2020) ise çalışmalarında hizmet süresi/kıdem değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığını belirtmişlerdir. Tukonic ve Harwood (2015) araştırma sonucunda öğretmenlerde mesleki kıdem arttıkça mesleki profesyonelliklerinin pozitif yönde anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır.

4.2.14 Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye erişebilirlik durumlarına göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma

Katılımcıların teknolojiye erişebilirliklerine göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarında anlamlı düzeyde farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmış ve teknolojiye erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların Kişisel Gelişim ve Kuruma Katkı boyutlarının ortalama puanlarında anlamlı seviyede fark olduğu saptanmıştır. Buna göre, teknolojiye erişimi yeterli olan katılımcıların Kişisel Gelişim ve Kuruma Katkı alt boyutu puan ortalamaları teknolojiye erişimi yetersiz olan katılımcıların Kişisel Gelişim alt boyutu puan ortalamalarından manidar düzeyde yüksektir. Yürütülen analiz sonucunda, teknolojiye erişimi yeterli ve yetersiz olan katılımcıların Mesleki Duyarlılık ve DE boyutlarında fark olmadığı saptanmıştır.

4.2.15 Okul öncesi öğretmenlerinin alınan hizmet içi eğitim sayısına göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma

Katılımcıların hizmet içi eğitim sayısına göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı araştırılmış, Kişisel Gelişim Kuruma

Katkı ve Duygusal Emek alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim sayısına sahip katılımcılarda anlamlı farklılık görülmediği saptanmıştır. Yürütülen analiz sonucunda, Mesleki Duyarlılık alt boyutu açısından farklı hizmet içi eğitim sayısına sahip katılımcı grupları arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır. İkili karşılaştırmalar, aldığı hizmet içi eğitim sayısı 16-20 olan katılımcı grubunun Mesleki Duyarlılık puanlarının aldığı hizmet içi eğitim sayısı 16-25 olan katılımcı grubunun puanlarından anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermektedir.

4.2.16 Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun niteliğine göre mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma

Katılımcıların çalıştıkları kuruma göre (özel/devlet) mesleki profesyonelliği öz yeterlik algılarında anlamlı düzeyde farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmış, Kişisel Gelişim Mesleki Duyarlılık Kuruma Katkı ve Duygusal Emek alt boyutlarının da resmi ya da özel okul katılımcıları anlamlı seviyede farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmayı destekler nitelikte olan başka bir çalışma olan Dağ (2022) araştırmasında öğretmenlerin çalıştıkları kurumların özel/devlet olması açısından mesleki profesyonellikleri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varmıştır. Fakat Polat ve Balaban (2021) ise araştırmalarında Katılımcıların mesleki benlik saygılarının okul türlerine göre özel kurumlarda çalışan öğretmenler lehine bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşarak elde ettiği sonuç araştırma sonucunu desteklememektedir.

4.2.17 Okul öncesi öğretmenlerinin TPAB ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik tartışma

Katılımcıların TPAB ve mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla Mesleki Profesyonellik Ölçeği'nin Kişisel Gelişim Duygusal Emek Kuruma Katkı ve alt boyutları ile TPAB Ölçeği'nin TB, PB, AB, TAB, PAB, TPAB alt boyutları kullanılarak korelasyon analizi yürütülmüş ve Pearson's r katsayıları incelenmiştir.

Mesleki Profesyonellik Ölçeği'nin Kişisel Gelişim alt boyutu TB, PB, AB, TAB, PAB, TPB ve TPAB alt boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde korelasyona sahiptir. Çalışmanın sonuçları Cansoy ve Parlar (2017)'ın Okul Gelişimi ile Mesleki Profesyonelliğin arasındaki ilişkinin incelendiği ve Kişisel Gelişim alt boyutu ile mesleki

profesyonellik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu çalışma ile benzer sonuçlar göstermektedir.

Mesleki Profesyonellik Ölçeği'nin Kuruma Katkı alt boyutu TB, PB, AB, TAB, PAB, TPB ve TPAB alt boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde korelasyona sahiptir. Son olarak, Mesleki Profesyonellik Ölçeği'nin Duygusal Emek alt boyutu Teknoloji Bilgisi ile zayıf pozitif yönde, PB, AB, TAB, PAB, TPB ve TPAB alt boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde korelasyona sahiptir. Mesleki Duyarlılık alt boyutunun TB, PB, AB, TAB, PAB, TPB ve TPAB ile anlamlı düzeyde pozitif korelasyonlara sahip olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonuçlarıyla aynı doğrultuda sonuçlar elde eden Hoşgörür (2017) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik bağlamında en çok Mesleki Duyarlılık davranışı gösterdiklerini belirtmiştir. Bu da öğretmenlerin mesleklerine vermiş oldukları kıymetin ne kadar büyük olduğu ile açıklanabilir. Yılmaz (2020) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin TPİB ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında orta seviyede pozitif yönlü bir korelasyon olduğu sonucuna varmıştır.

Alanyazın taramasına göre daha önce katılımcıların TPİB ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik ilişkisinin incelenmesine dair bir çalışma yapılmadığı için katılımcıların mesleki profesyonellik algılarına göre Kişisel Gelişim Mesleki Duyarlılık ve Kuruma Katkı alt boyutları ile TPAB alt boyutlarıyla olumlu yönlü pozitif ilişkiye bakıldığında ve Kişisel Gelişim kavramının tanımı göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin bir zorunluluğu olmamasına karşın mesleğinin en iyi biçimde icra etmek için kendilerini geliştirme ihtiyacından ötürü ortaya çıkmış olabileceği düşünülmüştür (Murphy ve Calval, 2008). Katılımcıların TPİB alanında kendilerini geliştirerek mesleki profosyonellik seviyelerini arttırmalarına katkıda bulunmaları, anlamlı ve pozitif yönde bir korelasyon olması beklenen sonuçlar arasındadır. Tüm bu çalışmalara bakıldığında Katılımcıların TPİB düzeylerinin artmasıyla mesleki profesyonellikleri de olumlu düzeyde arttığı söylenebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın nihai amacı, Katılımcıların TPAB öz yeterlikleri ile mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Resmi ya da özel kurumlarda görev yapan katılımcıların TPAB öz yeterlik düzeylerini belirlemek; TPAB öz yeterliklerinin eğitim düzeyi, cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, alınana hizmet içi eğitim sayıları ve görev yaptıkları okulda teknolojiye erişip erişememe durumları arasındaki ilişkileri belirlemek; mesleki profesyonellik durumlarının eğitim düzeyi, cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, alınan hizmet içi eğitim sayıları ve görev yaptıkları okulda teknolojiye erişip erişememe durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek; Katılımcıların TPAB öz yeterlikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki düzeyini belirlemek maksadıyla yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların TPAB algılarında AB en yüksek seviyedeyken TB'nin en düşük seviyede olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ölçülen alt boyutlar en yüksekten en düşük puana doğru; AB, PAB, PB, TPB, TPAB, TAB, TB şeklinde sıralanmaktadır.

Katılımcıların mesleki profesyonellikleri bakımından Mesleki Duyarlılık alt boyutunda en yüksek seviyede görürken Kişisel Gelişim boyutunda ise en düşük seviyede görmekte oldukları sonucuna varılmıştır. Ölçülen alt boyutlar en yüksekten en düşük puana doğru; Mesleki Duyarlılık Duygusal Emek Kuruma Katkı ve Kişisel Gelişim şeklinde sıralanmaktadır.

Katılımcıların yaş bakımından; TB alt boyutunda 20-25 yaşlarındaki katılımcıların 41-45 yaşlarındaki katılımcılardan anlamlı düzeyde fark bulunduğu tespit edilmiştir. PB, AB, TAB, PAB, TPB ve TPAB'nin alt boyutlarında yaş öbeklerine yönelik anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Katılımcıların cinsiyete göre; Teknoloji Bilgisi alt boyutunda erkek öğretmenlerin anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. PB, AB, TAB, PAB, TPB, TPAB alt boyutlarında cinsiyete yönelik anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların eğitim düzeylerine göre; Teknoloji Bilgisi, TAB, PAB alt boyutlarında lisansüstü eğitim alan öğretmenler daha yüksek puan almışlardır. PB, AB, TPB, TPAB alt boyutlarında eğitim düzeylerine yönelik anlamlı bir fark

bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların hizmet sürelerine ve teknolojiye erişebilirlik seviyelerine göre alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Katılımcıların hizmet içi eğitim alma düzeylerine göre hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların teknoloji kullanım seviyeleri ile Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi algılarında alan bilgileri ölçeğinin tüm alt boyutları arasında teknoloji kullanım seviyelerini yeterli bulan katılımcılar lehinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Katılımcıların mesleki profesyonellik ölçeğinin alt boyutları ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; mesleki profesyonellik ölçeğinin alt boyutları ile teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeğinin alt boyutlarının tümünde pozitif yönde bir korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bu tez çalışmasının sonuçlarına göre teknoloji yeterlilikleri çerçevesinde cinsiyete göre erkek öğretmenler lehinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin teknolojiyi daha etkin ve verimli kullanabilmeleri için yapılan hizmet içi eğitimlerin ve kursların düzenlenmesi veya arttırılması önerilmektedir. Genç öğretmenler teknolojiyi daha aktif kullandıkları için, daha yaşlı öğretmenlere ekstra destek sağlanabilir. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini arttırmaya yönelik toplantı ve seminerler düzenlenebilir. Eğitim seviyesi arttıkça da teknoloji kullanım seviyesinin arttığı görülmüş bu sebeple lisansüstü eğitimin özendirilerek öğretmenlerin yüksek lisans yapmaları teşvik edilebilir.

Araştırma, 2022-2013 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılı ile sınırlıdır. İçinde bulunduğumuz teknoloji çağı, bireyin kendini her geçen gün yenilemesini, gün geçtikçe teknolojik gelişmeleri eğitim öğretim ortamlarında daha fazla kullanarak mesleki yaşamına daha fazla entegre etmesini sağlamaktadır. Bundan dolayı yapılan araştırma ilerleyen dönemlerde tekrar yapılabilir ve halihazırdaki araştırmanın bulguları ile karşılaştırma yapılabilir.

Bu çalışma katılımcıların TPAB öz yeterlik düzeyleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi konu edinen ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Gelecekteki araştırmalarda farklı yaş gruplarında cinsiyete göre teknoloji kullanım düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı

araştırılabilir. Literatüre bakıldığında bu alanda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüş, dolayısıyla benzer konuda farklı araştırma yöntemleri de kullanılarak araştırmalar yapılması önerilmektedir. Bu araştırma, İstanbul ilinde görev yapmakta olan ve çalışmaya katkı sunmayı kabul eden okul öncesi öğretmenlerin katılımı ile sürdürülmüştür. Sonuçlara bakıldığında farklı evren ve örneklem seçimleriyle yeni araştırmaların yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Abbitt, J. T. (2011). Measuring technological pedagogical content knowledge in preservice teacher education: A review of current methods and instruments. *Journal of research on Technology in Education*, *43*(4), 281-300.

Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., ve Sönmez-Özkan, D. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 235-260. Erişim Tarihi: 16. 06. 2023. https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/4105/54074

Akkaya, E. (2009). *Matematik öğretmen adaylarının türev kavramına ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin öğrenci zorlukları bağlamında incelenmesi* (Yayın no: 250859) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Aksan, A. N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde teknoloji kullanım amaçlarının teknoloji öz-yeterlik düzeyleri açısından incelenmesi* (Yayın no: 630118) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Akyıldız, S., ve Altun, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8 (2), 318-333. http//doi.org/24315/trkefd.322749

Bal, M. S., ve 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. http//doi.org/10.9779/PUJE468

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective, *Annual Reviews Psychology*.

Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Yayın no: 298646) [Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Baran, E., ve Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 30(1): 15-32 https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6772/91170

Burmabıyık, Ö. (2014). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yalova İli Örneği) (*Yayın no:363451) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Cangül, H. A. (2022). *Investigating the relationship between 21st-century skills and technological pedagogical content knowledge (TPACK) of in-service early childhood educators* (Yayın no: 765025) [Yüksek lisans tezi, Middle East Technical University]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Chuang, H. H., ve Ho, C. J. (2011). An investigation of early childhood teachers' technological pedagogical content knowledge TPACK in Taiwan. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 99-117.

Chai, C. S., Koh, J. H. L., ve Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology ve Society*, *13*(4), 63-73.

Calderhead, J ve Gates, P. (1995). Conceptualizing Reflection in Teacher Development. London: The Falmer Press, Washington, D.C.

Çağlayan, A. (2004). Eğitimde Özlenen Öğretmen. *İstanbul: Ağaç Yayınları*.

Çelik M., ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11235/134255

Çelik Yılmaz, D. (2017). Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki. (Yayın no: 463335) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi üniversitesi endüstriyel sanatlar eğitim fakültesi dergisi*, (18), 28-37. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10352/126771

Dağ, A. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın no: 725921) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9,* 2047-2051. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.444

Demirel, Ö. (2006). Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı. 11. *Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 494.*

Şentürk, S. E. (2013). *Meslek olarak hemşirelik ve hemşirelikte etik ilkeler*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Filiz, G., Kutluca, A. Y., ve Üstün, E. Y. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri ve teknoloji metaforlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(3), 490-522. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/73565/1159342

Geist, J. R., ve Hoy, W. K. (2004). Cultivating a culture of trust: enabling school structure, teacher professionalism, and academic press. *Leading and managing*, *10*(1), 1-17.

George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and rference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

Graham, R. C., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St Clair, L., ve Harris, R. (2009). Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends, 53*(5),70-79.

Grossman, P.L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. *New York: Teachers College Press.*

Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve Türk bilim-dünyasında "profesyonel ve profesyonellik" kavramlarına değin. *Bilgi Dünyası*, *6*(2), 237-250. https://doi.org/10.15612/BD.2005.437

Gündoğdu, H. (2022). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Gündüz, H. B. (2003). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. M. D. Karslı (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde*. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2), 13-21. Erişim Tarihi: 16. 06. 2023. https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/3832/51438

Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Erişim Tarihi: 16. 06. 2023 https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452208.pdf

Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 23(3), 387-424.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D. ve Smaldino, S. (2002). Instructional media and technologies for learning, 7th ed. *Columbus: Merrill/Prentice Hall*.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., ve Smaldino, S. E. (2001). Instructional media and technologies for learning (7th ed.), *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.*

Hargreave, A., ve Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson, ve A. Hargreaves (Eds.), *Teachers professional lives* (pp. 1-27). *London: Farmer Press.*

Horzum, M. B., Akgün, Ö. E., ve Öztürk, E. (2014). The psychometric properties of the technological pedagogical content knowledge scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, *6*(3), 544-557 Erişim Tarihi: 16.06.2023 https://iojes.net/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES_1266.pdf&key=41011

İlkay, N. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği) (Yayın no: 483083) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/434840

Jang, S. J., ve Tsai, M. F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian journal of educational technology*, *29*(4), 566-580.

Kalelioğlu, F. (2013). *Temel kavramlar. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Ed. Emine Cabı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kanbay-Ak, G., Yıldırım, B., ve Kadıoğlu-Ateş H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 89-108. Erişim Tarihi: 12.06.2023 https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32960/366270

Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Bitlis İli-Ahlat İlçesi Örneği)* (Yayın no: 440782) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel yayın dağıtım.

Karataş, A. (2014). *Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi'ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği* (Yayın no: 363447) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kavak, P. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi (İzmir ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Erişim Tarihi: 12.06.2023 https://hdl.handle.net/11468/8316

Kartal, G., ve Güven, D. (2006). Okulöncesi eğitimde bilgisayarın yeri ve rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *23*(1), 19-34. Erişim Tarihi: 16.06.2023 https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/3822/51408

Koçoğlu, Z. (2009). Exploring the technological pedagogical content knowledge of pre-service teachers in language education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 2734-2737. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.485

Liang, J. C., Chai, C. S., Koh, J. H. L., Yang, C. J., ve Tsai, C. C. (2013). Surveying in-service preschool teachers' technological pedagogical content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, *29*(4).

Lye, L. T. (2013). Opportunities and challenges faced by private higher education institution using the TPACK model in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *91*, 294-305.

MacArthur, C. A., Pilato, V., Kercher, M., Peterson, D., Malouf, D., ve Jamison, P. (1995). Mentoring: An approach to technology education for teachers. *Journal of Research on Computing in Education*, *28*(1), 46-62.

McManis, L. D., ve Gunnewig, S. B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Young children*, *67*(3), 14-24.

McGrath, J., Karabas, G., ve Willis, J. (2011). From TPACK concept to TPACK practice: An analysis of the suitability and usefulness of the concept as a guide in the real world of teacher development. *International Journal of Technology in Teaching ve Learning*, *7*(1), 1-23.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2023, 06 13). Ögretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: Erişim Tarihi: 16.06.2023 https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden alındı

Mishra, P., ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, *108*(6), 1017-1054.

Monk, H., ve Phillipson, S. (2017). Early childhood educators' experiences and perceptions of professionalism and professionalisation in the Asian context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *45*(1), 3-22.

Mutluoğlu, A. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. (Yayın no: 311792) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education,* 21, 509-523.

Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul Öncesi eğitim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilgileri Dergisi*, Sayı 2, Sayfa 151-160, İstanbul

Özcan, M. (2011). Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü Bir Reform Önerisi. Ankara: *Türk Eğitim Derneği.*

Pearson, L. C., ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, *29*(1), 38-54.

Polat, Ö. ve Balaban, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3), 1063-1082. http//doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-913001

Sağlam, M. (1996). Türkiye‟ de Okul Öncesi Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi, 132,* 6-7.

Sakin, A. N. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma (Şanlıurfa örneği).*(Yayın no: 590875) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Saykal, A. (2021) *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, özyeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki*. (Yayın no: 699412) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Erişim Tarihi: 16.06.2023 https://hdl.handle.net/20.500.12450/1953

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., ve 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. http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544

Seferoğlu, S. (2009). Yeterlikler standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*. 204-217. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 12-13 Kasım 2009, Ankara

Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., ve Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal, 36*(4), 549-571.

Şendurur, P., ve Arslan, S. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 25-50. Erişim Tarihi: 16.06.2023 https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/31552/345824

Şimşek, A. (2000). *Eğitim İletişimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi (Yayin No:1251/39).

Simsek, O., ve Yazar, T. (2016). Education Technology Standards Self-Efficacy (ETSSE) Scale: A Validity and Reliability Study0F. *Eurasian Journal of Educational Research, 16*(63). 311 - 334.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: İstanbul Basımevi.

Öztürk, E., ve Horzum, M. B. (2011, 8). (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin türkçeye uyarlamasi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. *12*(3), 255-278. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59494/855137

Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science.*

Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, *17*(7), 783-805. http//doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1

Tokmak, H., Konokman, G., ve Yelken, T. (2013). Mersin üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarinin teknolojik pedagojik alan bilgisi TPAB özgüven algilarinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 35-51. Erişim Tarihi: 16. 06. 2023 https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59473/854631

Tukonic, S., ve Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of Childhood Studies*. 40(1), 36-54.

Toh, K. A., Diong, C. H., Boo, H. K., ve Chia, S. K. (1996). Determinants of teacher professionalism. *Journal of In-Service Education*, *22*(2), 231-244.

Vicdan, A. K. (2010). Hemşirelikte profesyonellik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, 261-263.

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., ve van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge–a review of the literature. *Journal of computer assisted learning*, *29*(2), 109-121.

Yalın, H.İ. (2000). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilorman, M., ve Firdevs, K. (2014). Bilgi Toplumunun Teknolojik Temelleri Üzerine Eleştirel Bir Bakiş. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*(1), 117-133.

Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2014). Validity and reliability study for the occupational professionalism of teachers scale (OPTS) Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, *11*(2), 332-345. http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2967

Yılmaz, O. (2019). *Öğretmenlerin BİT entegrasyon yaklaşımları, teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısı ve bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiler.* (Yayın no: 560818) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. https://hdl.handle.net/20.500.12452/6877

Zehra, K. A. Y. A., ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(8), 57-83. http://hdl.handle.net/20.500.12397/5107

Zembat, R. ve İlçi Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(4), 1725-1739. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3621

Yavuz, S. ve Coşkun, A. E.(2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286 http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-527.html

EKLER

Ek-1 Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği

TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı

Bu çalışmada alan bilginiz, teknoloji bilginiz ve pedagoji bilginizle ilgili maddeler yer almaktadır. Sizden beklentimiz her bir maddeyi okuduktan sonra, maddede ifade edilen durumla ilgili katılma düzeyinizi belirtmenizdir. Soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Ölçeği doldururken adınız sorulmamaktadır. Lütfen gerçek durumu belirtir samimi yanıtınızı işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek **Yaşınız :**
Hizmet Süreniz :
Görev yaptığınız okulda ihtiyaç duyduğunuz teknolojiye erişebiliyor musunuz? ( ) Evet ( ) Hayır
Teknoloji kullanma Seviyesiniz : ( ) Yetersiz ( ) Yeterli

Aşağıdaki maddelerde kendinize ne kadar güvendiğinizi yan tarafta yer alan maddelerde işaretleyiniz. Bu maddelerde **"1=Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum ve 5=Tamamen katılıyorum** olarak değerlendirilmelidir."

Faktör	Maddeler	Katılma Düzeyi 1	2	3	4	5
T	1. Yeni teknolojileri takip ederim.					
T	2. Teknoloji ile ilgili karşılaştığım problemleri nasıl çözebileceğimi bilirim.					
T	3. İhtiyaç duyduğum teknolojileri kullanma konusunda yeterli bilgiye sahibim.					
T	4. Bilgiye erişmek için gerekli olan teknoloji bilgisine sahibim.					
T	5. Eriştiğim kaynaklardaki bilgileri kullanmak için gerekli teknoloji bilgisine sahibim.					
T	6. Sınıfımdaki öğrenciler teknoloji kullanımıyla ilgili problem yaşadıklarında onlara destek verecek yeterli bilgiye sahibim.					
P	7. Öğrencilerin öğrenme düzeylerine bağlı olarak öğretimimi uyarlayabilirim.					
P	8. Öğrenci performansını nasıl ölçeceğimi bilirim.					
P	9. Farklı öğrenme sitillerine sahip öğrenciler için öğretim sürecini uyarlayabilirim.					
P	10. Sınıfın özelliklerine göre öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri arasından uygun olanını kullanırım.					
P	11. Dersimde sınıfı gerektiği gibi yönetirim.					
P	12. Öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamak için gerekli yöntem ve teknikleri bilirim.					
P	13. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerini sağlarım.					
A	14. Anlatacağım konuların kapsamına karar veririm.					
A	15. Alanımla ilgili yeni ve değişen bilgileri öğrenirim.					
A	16. Alanımla ilgili gelişmeleri takip ederim.					
A	17. Alanımdaki bilgilerin mevcut sınıflandırmasını bilirim.					
A	18. Alanımla ilgili terimleri bilirim.					
A	19. Alanımdaki bilgi kaynaklarını bilirim.					
A	20. Alanımla ilgili öğrencilerimi yönlendirebileceğim, onlara uygun kaynakları bilirim.					
A	21. Alanımda kendimi nasıl geliştireceğimi bilirim.					
TA	22. Alanımla ilgili kaynaklara erişmek, kaynakları düzenlemek ve kullanmak için gerekli teknoloji bilgisine sahibim.					
TA	23. Alanımla ilgili hazır yazılımları kullanabilirim.					
TA	24. Alanımdaki öğretim program(lar)ıyla ilgili güncellemeleri ve değişiklikleri interneti kullanarak takip ederim.					
TA	25. Öğrencilerimin alanımla ilgili teknolojileri kullanmalarını sağlarım.					
TA	26. Mesleki açıdan gelişmek için alanımla ilgili uzmanların bir araya geldiği sosyal ağlardan yararlanabilirim.					
TA	27. Alanımla ilgili bilgilerimi geliştirmek için gerekli teknolojik bilgi ve becerilere sahibim.					
PA	28. Anlatacağım dersle ilgili ders planlarını kolaylıkla hazırlarım.					
PA	29. Belirli bir kavramı öğretmek için en uygun öğretim stratejisini seçebilirim.					
PA	30. Öğrencilerimin problem çözmede doğru ve yanlış girişimlerini ayırt edebilirim.					
PA	31. Belirli bir konuyla ilgili öğrencilerde oluşabilecek kavram yanılgılarını bilir ve ona göre hareket ederim.					
PA	32. Öğrencilerimi alanımla ilgili düşündürmeye ve öğrenmeye yönlendirmek için gerekli					

	öğretme yaklaşımını seçebilirim.					
PA	33. Anlattığım konulara uygun öğretme stratejilerini kullanırım.					
PA	34. Alanımla ilgili öğrencilerin zor öğrendiği konuları bilirim.					
PA	35. Anlatacağım kavramları uygun şekilde sıralayabilirim.					
TP	36. Öğrencilerin yeni bilgi ve beceriler kazanmasına olanak sağlayacak teknolojiler kullanabilirim.					
TP	37. Öğrencilerin etkin öğrenmelerini sağlamak için gelişim düzeylerine uygun teknolojileri seçme ve kullanma bilgi ve becerisine sahibim.					
TP	38. Kullanacağım teknolojilerin ve öğretim yaklaşımlarının birbirini nasıl etkileyeceğini bilirim.					
TP	39. Öğrencilerimin daha iyi öğrenmelerini sağlayabilecek teknolojileri seçebilirim.					
TP	40. Daha zengin öğrenme ortamları oluşturmak için teknolojiyi kullanabilirim.					
TP	41. Teknolojiyi derslerde nasıl kullanabileceğimi tartışabilecek düzeyde bilgi sahibiyim.					
TP	42. Gerektiğinde öğretme performansımı geliştirmek için teknolojiyi kullanırım.					
TP	43. Farklı öğretme yöntemlerini kullanırken öğrendiğim yeni teknolojileri öğretimime uyarlayabilirim.					
TPA	44. Öğrencilerin belli bir konuyla ilgili beceri ve anlama düzeylerini belirlemede teknolojiyi kullanabilirim.					
TPA	45. Dersin içeriğine uygun, strateji, yöntem ve teknolojiyi seçip kullanabilirim.					
TPA	46. Konuya uygun yöntemlerin ve teknolojilerin seçiminde ve kullanılmasında diğer meslektaşlarıma liderlik yapabilirim.					
TPA	47. Konu alanına, öğretim yöntemine ve mevcut teknolojiye uygun öğretim materyalleri geliştirebilirim.					
TPA	48. Ders anlatırken konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak teknolojileri kullanabilirim.					
TPA	49. Anlattığım konuya göre öğrencilerin daha etkin öğrenmesini sağlayacak yöntem ve teknolojileri kullanabilirim.					
TPA	50. Konunun daha iyi öğrenilmesini sağlayacak öğretim yöntemine uygun teknolojileri öğrencilerin kullanmasını sağlarım.					
TPA	51. Öğrencilerin konuyu daha istekli çalışmalarını sağlayacak öğretim yöntem ve teknolojilerini seçebilirim.					

Çalışmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.

Ek-2 Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin nihai formu 24 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler; "1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-orta derecede katılıyorum, 4-katılıyorum ve 5- kesinlikle katılıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin "Kuruma Katkı" faktöründe sekiz, "Duygusal Emek" faktöründe altı, diğer faktörlerinde ise beşer madde bulunmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan elde edilebilmektedir. Her bir faktörde farklı sayıda madde bulunduğundan, her bir boyuttan alınan puanın, ilgili faktörün madde sayısına bölünmesi ve 1–5 arası bir ortalamaya dönüştürülerek birbiri ile karşılaştırılabilir hale getirilmesi gerekir. Bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Boyut 1: Kişisel Gelişim

1	Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım
6	Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim
7	Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim
8	Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim
9	Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum

Boyut 2: Mesleki Duyarlılık

11	Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum
25	Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir
26	Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum
32	Mesleki gereksinimlerimin farkındayım
41	Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım

Boyut 3: Kuruma Katkı

13	Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım
15	Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim
16	Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim
17	Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım
18	Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım
19	Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum
20	Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım
21	Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım

Boyut 4: Duygusal Emek

40	Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm
43	Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım
46	Zor zamanlar geçirsem bile, bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım
47	Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum
48	Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım
49	Okul yönetimiyle aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm

Cevap Ölçeği
1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Orta Derecede Katılıyorum
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum

Ek-3 Etik Kurul Kararı

"Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek-4 Milli Eğitim Araştırma İzin Yazısı

"Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek-5 Ölçek Kullanım İzinleri

"Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Nazlı SEMERCİ GAYGUSUZ

Eğitim

Lisans	2023	İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi
Lisans	2010	Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği

İş/İstihdam (Varsa)

2010	MEB Okul Öncesi Öğretmeni
2022	Uzman Öğretmen

Alınan Burs ve Ödüller (Varsa)

2018 MEB Başarı Belgesi

2019 MEB Başarı Belgesi

2022 MEB Başarı Belgesi

2022 MEB Üstün Başarı Belgesi

2022 MEB Başarı Belgesi