



**T.C.  
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME ANABİLİM DALI**

**MUHASEBE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK  
DÜZEYLERİNİN BELİRLEYİCİLERİNE YÖNELİK  
BİR SAHA ARAŞTIRMASI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Çetin İNCİ**

**RİZE  
2017**



**T.C.  
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME ANABİLİM DALI**

**MUHASEBE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK  
DÜZEYLERİNİN BELİRLEYİCİLERİNE YÖNELİK  
BİR SAHA ARAŞTIRMASI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Çetin İNCİ**

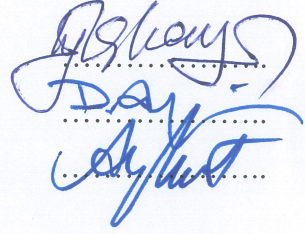
**Doç. Dr. Davut AYGÜN  
Danışman**

**RİZE  
2017**

## KABUL VE ONAY


Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalında, Çetin İNCİ tarafından hazırlanan “*Muhasebe Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Belirleyicilerine Yönelik Bir Saha Araştırması*” başlıklı bu çalışma, 21/04/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Uğur KAYA  
Üye : Doç. Dr. Davut AYGÜN (Danışman)  
Üye : Yrd. Doç. Dr. Aykut KARAKAYA



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

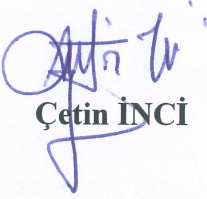
21/04/2017

  
İmza  
Doç. Dr. Ahmet İshak DEMİR

Enstitü Müdürü

## ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 21/04/2017

  
Çetin İNCİ

## ÖNSÖZ

Günümüzde eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin niteliklerine ve yeterliklerine bağlıdır. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterme konusundaki inançları ile yakından ilgilidir. Son yıllarda eğitim alanında sıkça kullanılan kavramlardan biri de öğretmen öz yeterliğidir. Öğretmen öz yeterliği denilince öğretmenin sınıf yönetimi, öğrencileriyle ilişkileri ve öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliğine olan inancı akla gelmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğretmek için çok istekli, tutkulu ve daha yüksek bir öğretim kararlılığına sahip oldukları, sınıflarında güvenli, destekleyici bir hava yarattıkları, öğrenci girişimciliğini teşvik ettikleri, bireysel ihtiyaçları dikkate aldıkları öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullandıkları belirtilebilir.

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde ticaret meslek liseleri başta olmak üzere çeşitli meslek liselerinde görev yapan muhasebe öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemektir. Ayrıca öz yeterlik düzeylerinin belirleyicilerinden cinsiyet, yaş, kıdem süresi, öğrenim düzeyi ve mezuniyet değişkenlerinin öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri üzerinde etkililiğini belirlemek ve konu ile ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara katkı sağlamaktır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında ve yürütülmesinde bana her zaman yol gösteren, beni anlayışla karşılayan değerli hocam Doç. Dr. Davut AYGÜN'e, verilerin çözümlenmesi ve istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesinde yardım ve desteklerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Aykut KARAKAYA'ya, yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım tüm hocalarıma ve araştırmama katılan tüm muhasebe öğretmenlerine teşekkürü bir borç biliyorum.

Ayrıca eğitim hayatımda ve bugünlere gelmemde üzerimde büyük emekleri olan başarının asıl mimarı anneme, babama, kardeşlerime ve beni daima destekleyen Sevgili Eşim Gülşah İNCİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Rize, 2017

Çetin İNCİ

## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI .....	2
ETİK BEYAN .....	3
ÖNSÖZ .....	4
İÇİNDEKİLER .....	5
ÖZET .....	10
ABSTRAC .....	11
KISALTMALAR LİSTESİ .....	12
TABLolar LİSTESİ .....	13
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	14
GİRİŞ .....	15

### 1. BÖLÜM

#### ÖZ YETERLİK ve KURAMSAL YAKLAŞIM

1.1. YETERLİK ve ÖZ YETERLİK KAVRAMLARI .....	17
1.1.1. Yeterlik .....	17
1.1.2. Öz Yeterlik.....	18
1.2. SOSYAL BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI .....	20
1.2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri .....	21
1.2.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik.....	21
1.2.1.2. Sembolleştirme Kapasitesi .....	22
1.2.1.3. Geleceği Görebilme Kapasitesi .....	23
1.2.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi .....	23
1.2.1.5. Öz Düzenleme Kapasitesi .....	23
1.2.1.6. Öz Yargılama Kapasitesi.....	23
1.2.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Süreçleri .....	24
1.2.2.1. Dikkat Etme Süreci .....	25
1.2.2.2. Zihinde Tutma Süreci .....	25
1.2.2.3. Davranışı Meydana Getirme Süreci .....	25
1.2.2.4. GÜdülenme Süreci .....	26

<b>1.3. ÖZ YETERLİK SÜREÇLERİ .....</b>	<b>27</b>
1.3.1. Bilişsel Süreç .....	27
1.3.2. Motivasyonel Süreç .....	28
1.3.3. Duyuşsal Süreç .....	28
1.3.4. Seçimsel Süreç .....	29
<b>1.4. ÖZ YETERLİK KAYNAKLARI.....</b>	<b>29</b>
1.4.1. Performans Deneyimleri .....	30
1.4.2. Dolaylı Deneyimler .....	30
1.4.3. Sözel İkna .....	31
1.4.4. Fizyolojik ve Psikolojik Uyarımlar .....	31
<b>1.5. ÖZ YETERLİK GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER .....</b>	<b>32</b>
1.5.1. Kişilik Algısı .....	33
1.5.2. Aile Etkisi .....	33
1.5.3. Arkadaş Çevresi Etkisi .....	33
1.5.4. Okul Etkisi .....	34
1.5.5. Deneyimler Süresince Öz Yeterliğin Gelişimi .....	34
1.5.6. Olgunluğun Beraberinde Getirdiği Öz Yeterlik İhtiyacı .....	34
1.5.7. Geçmiş Yaşantılar .....	35
<b>1.6. ÖZ YETERLİĞİN ÖNEMİ .....</b>	<b>35</b>
1.6.1. Başarı ve Öz Yeterlik İlişkisi .....	36
1.6.2. Yüklemeler ve Öz Yeterlik İlişkisi .....	36
1.6.3. Amaç Yönelimi ve Öz Yeterlik İlişkisi .....	37
1.6.4. Değerler ve Öz Yeterlik İlişkisi .....	37
<b>1.7. ÖZ YETERLİK TÜRLERİ .....</b>	<b>38</b>
1.7.1. Mücadeleci Öz Yeterlik .....	38
1.7.2. Akademik Öz Yeterlik .....	39
<b>1.8. BİREYLERİN ÖZ YETERLİK ÖZELLİKLERİ .....</b>	<b>39</b>
1.8.1. Öz Yeterliği Yüksek Bireylerin Özellikleri .....	39
1.8.2. Öz Yeterliği Düşük Bireylerin Özellikleri .....	41
<b>1.9. ÖZ YETERLİK EĞİTİM İLİŞKİSİ .....</b>	<b>42</b>
1.9.1. Öğretmen Öz Yeterliliği .....	42
1.9.2. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Öğretmenlerin Özellikleri .....	44

1.9.2.1. Öz Yeterliği Yüksek Öğretmenlerin Özellikleri .....	45
1.9.2.2. Öz Yeterliği Düşük Öğretmenlerin Özellikleri .....	46

## **2. BÖLÜM**

### **MUHASEBE EĞİTİMİ**

<b>2.1. MUHASEBENİN TANIMI ve TARİHİ GELİŞİMİ .....</b>	<b>49</b>
2.1.1. Muhasebenin Tanımı .....	49
2.1.2. Muhasebenin Tarihi Gelişimi .....	50
<b>2.2. MUHASEBE EĞİTİMİ .....</b>	<b>51</b>
2.2.1. Muhasebe Eğitimi Kavramı .....	51
2.2.2. Muhasebe Eğitiminin Amacı .....	52
2.2.3. Muhasebe Eğitiminin Önemi .....	54
2.2.4. Muhasebe Eğitiminin Gerekliliği .....	55
2.2.5. Muhasebe Eğitiminden Beklentiler .....	57
<b>2.3. TİCARET MESLEK LİSELERİ ve MUHASEBE EĞİTİMİ .....</b>	<b>57</b>
2.3.1. Ticaret Meslek Liseleri .....	57
2.3.2. Ticaret Meslek Liselerinin Tarihsel Gelişimi .....	58
2.3.3. Ticaret Meslek Liselerinin Amacı .....	60
2.3.4. Ticaret Meslek Liselerinin Günümüzdeki Önemi .....	61
2.3.5. Ticaret Meslek Liselerinde Verilen Muhasebe Eğitimi ve Uygulanması .....	62
2.3.6. Ticaret Meslek Liselerindeki Eğitimciler .....	64
<b>2.4. MUHASEBE ÖĞRETMENLİĞİ .....</b>	<b>66</b>
2.4.1. Eğitim ve Öğretmen .....	66
2.4.2. Öğretmenlik Mesleği .....	68
2.4.3. Öğretmenin Görevleri .....	69
2.4.4. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Genel Nitelikler .....	70
2.4.5. Öğretmen Yeterlik Alanları .....	71
2.4.6. Muhasebe Öğretmenliği Tanımı .....	73
2.4.7. Muhasebe Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Nitelikler .....	74
2.4.8. Muhasebe Öğretmenlerinin Görevleri .....	74



### 3. BÖLÜM

#### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

<b>3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI</b> .....	<b>76</b>
3.1.1. Problem Cümlesi .....	76
3.1.2. Alt Problemler .....	76
<b>3.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ</b> .....	<b>77</b>
<b>3.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLIKLARI</b> .....	<b>77</b>
<b>3.4. EVREN VE ÖRNEKLEM</b> .....	<b>77</b>
<b>3.5. ÖZ YETERLİKLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>78</b>
3.5.1. Öz Yeterlikle İlgili Yurtiçi Araştırmalar .....	78
3.5.2. Öz Yeterlikle İlgili Yurtdışı Araştırmalar .....	88
<b>3.6. VERİ TOPLAMA ARACI</b> .....	<b>90</b>
<b>3.7. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ</b> .....	<b>91</b>

### 4. BÖLÜM

#### BULGULAR ve YORUMLAR

<b>4.1. ARAŞTIRMAYA KATILANLARLA İLGİLİ GENEL BİLGİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ</b> .....	<b>92</b>
4.1.1. Örneklem Profiline Sayısal ve Yüzdesel Dağılımı .....	92
4.1.2. Ankete Katılan Muhasebe Öğretmenlerin İlleri ve Anket Sayısı .....	93
<b>4.2. MUHASEBE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ</b> .....	<b>95</b>
4.2.1. Öz Yeterlik Değişkenlerinin Normal Dağılımları .....	95
4.2.2. Geçerlilik ve Güvenilirlik Bulguları .....	97
<b>4.3. CİNSİYET AÇISINDAN FARKLILIKLAR</b> .....	<b>98</b>
4.3.1. Öğrenci Katılımı Boyutundaki Farklılıklar .....	98
4.3.2. Öğretim Stratejileri Boyutundaki Farklılıklar .....	99
4.3.3. Sınıf Yönetimi Boyutundaki Farklılıklar .....	101

<b>4.4. YAŞ AÇISINDAN FARKLILIKLAR .....</b>	<b>103</b>
4.4.1. Öğrenci Katılımı Boyutundaki Farklılıklar .....	103
4.4.2. Öğretim Stratejileri Boyutundaki Farklılıklar .....	105
4.4.3. Sınıf Yönetimi Boyutundaki Farklılıklar .....	109
<b>4.5. KIDEM SÜRESİ AÇISINDAN FARKLILIKLAR .....</b>	<b>113</b>
4.5.1. Öğrenci Katılımı Boyutundaki Farklılıklar .....	113
4.5.2. Öğretim Stratejileri Boyutundaki Farklılıklar .....	116
4.5.3. Sınıf Yönetimi Boyutundaki Farklılıklar .....	119
<b>4.6. ÖĞRENİM DÜZEYİ AÇISINDAN FARKLILIKLAR .....</b>	<b>123</b>
4.6.1. Öğrenci Katılımı Boyutundaki Farklılıklar .....	123
4.6.2. Öğretim Stratejileri Boyutundaki Farklılıklar .....	127
4.6.3. Sınıf Yönetimi Boyutundaki Farklılıklar .....	129
<b>4.7. MEZUNİYET AÇISINDAN FARKLILIKLAR .....</b>	<b>134</b>
4.7.1. Öğrenci Katılımı Boyutundaki Farklılıklar .....	134
4.7.2. Öğretim Stratejileri Boyutundaki Farklılıklar .....	137
4.7.3. Sınıf Yönetimi Boyutundaki Farklılıklar .....	140
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>142</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>146</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>157</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ .....</b>	<b>160</b>

**Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Ana Bilim Dalı** : İşletme  
**Tez Türü** : Yüksek Lisans Tezi  
**Danışman** : Doç. Dr. Davut AYGÜN  
**Hazırlayan** : Çetin İNCİ  
**Yıl** : 2017

**ÖZET**

**MUHASEBE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN  
BELİRLEYİCİLERİNE YÖNELİK BİR SAHA ARAŞTIRMASI**

Öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ve kapasitesine ilişkin kendi inancıdır. Öğretmen ise bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimsedir. Eğitim sürecinde yer alan öğelerden öğretmenin, eğitimin amaçlanan sonuçlara ulaşmasında önemli rol oynadığı belirtilebilir. Bu bağlamda öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik düzeyi üzerinde durulması ve etkileri incelenmesi gereken bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada, Türkiye’de başta ticaret meslek liseleri olmak üzere çeşitli meslek liselerinde görev yapan muhasebe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirleyicilerine yönelik bir saha araştırması amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak ankete dayalı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geçerli ve güvenilir bulunan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, toplam 4.667 muhasebe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise orantılı tabakalama yöntemiyle 774 muhasebe öğretmeni olarak belirlenmiştir. Verilerin analizi t testi ve ANOVA ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma neticesinde, muhasebe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin temel belirleyicilerine yönelik bir saha araştırmasında cinsiyet, yaş, kıdem süresi, öğrenim düzeyi ve mezun olduğu fakülte değişkenleri açısından yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz yeterlik, eğitim, muhasebe, öğretmenlik

**Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences**

**Department** : Business  
**Thesis Type** : Master Thesis  
**Supervisor** : Doç. Dr. Davut AYGÜN  
**Author** : Çetin İNCİ  
**Year** : 2017

## **ABSTRACT**

### **A FIELD STUDY OF ACCOUNTING TEACHERS' DETERMINANTS OF SELF-EFFICACY LEVELS**

Self-efficacy is one's own belief in the individual's ability to cope with different situations, his ability to achieve a certain activity, and his capacity. Teacher is the person who helped others to grow up and develop in knowledge, manners and experiences and certain branches and fields. It can be stated from the items in the training process that the teacher plays an important role in achieving the intended outcome of the education. In this context, the emphasis on the level of self-efficacy that the teacher has and the effects appear as a factor to be examined.

In this study, it was aimed to conduct a field research on the determinants of the self-efficacy levels of accounting teachers working in various vocational high schools, especially in trade vocational schools in Turkey. A survey-based study was conducted to achieve this aim. The "Teacher Self-Efficacy Scale", valid and reliable, was used by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001).

The researcher's universe constitutes a total of 4.667 accounting teachers. The sample of the study was 774 accounting teachers with proportional stratification. Analysis of the data was performed by t test and ANOVA.

As a result of the research, it was determined that the self-efficacy levels of accounting teachers were high in terms of gender, age, seniority, education level and graduate faculty variables in a field research on the main determinants.

**Keywords:** Self-efficacy, education, accounting, teaching

## KISALTMALAR LİSTESİ

AECC	The Accounting Education Change Commission
Agno	Ağırlıklı Genel Not Ortalaması
ANOVA	Tek-Yönlü Varyans Analizi
diğ	Diğerleri
F	F Değeri
GÜ	Gazi Üniversitesi
GVK	Gelir Vergisi Kanunu
İİBF	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
KİT	Kamu İktisadi Teşebbüs
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi
Ort	Ortalama
ÖK	Öğrenci Katılımı
ÖS	Öğretim Strateji
SK	Sayı Kanun
t	t Değeri
TDK	Türk Dil Kurumu
TED	Türk Eğitim Derneği
TSES	Teachers Sense of Efficacy Scale
TTEF	Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi
SY	Sınıf Yönetimi
vb	ve benzeri
vd	ve diğerleri
VUK	Vergi Usul Kanunu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

## TABLolar LİSTESİ

<b><u>Tablo No:</u></b>	<b><u>Sayfa No:</u></b>
Tablo 1	: Örneklem Profilinin Sayısal ve Yüzdesel Dağılımı ..... 92
Tablo 2	: Ankete Katılan Muhasebe Öğretmenlerin İlleri ve Anket Sayısı.94
Tablo 3	: Bağımlı Değişkenin Normal Dağılım Tablosu ..... 96
Tablo 4	: Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Yapısı ..... 97
Tablo 5	: Öğrenci Katılımının Cinsiyet Açısından Farklılıkların Sonuçları ..... 98
Tablo 6	: Öğretim Stratejilerinin Cinsiyet Açısından Farklılıkların Sonuçları ..... 100
Tablo 7	: Sınıf Yönetiminin Cinsiyet Açısından Farklılıkların Sonuçları 101
Tablo 8	: Öğrenci Katılımının Yaş Açısından Farklılıkların Sonuçları .... 104
Tablo 9	: Öğretim Stratejilerinin Yaş Açısından Farklılıkların Sonuçları 106
Tablo 10	: Sınıf Yönetiminin Yaş Açısından Farklılıkların Sonuçları..... 110
Tablo 11	: Öğrenci Katılımının Kıdem Süresi Açısından Farklılıkların Sonuçları..... 115
Tablo 12	: Öğretim Stratejilerinin Kıdem Süresi Açısından Farklılıkların Sonuçları..... 117
Tablo 13	: Sınıf Yönetiminin Kıdem Süresi Açısından Farklılıkların Sonuçları ..... 121
Tablo 14	: Öğrenci Katılımının Öğrenim Düzeyi Açısından Farklılıkların Sonuçları..... 123
Tablo 15	: Öğretim Stratejilerinin Öğrenim Düzeyi Açısından Farklılıkların Sonuçları ..... 127
Tablo 16	: Sınıf Yönetiminin Öğrenim Düzeyi Açısından Farklılıkların Sonuçları ..... 130
Tablo 17	: Öğrenci Katılımının Mezuniyet Açısından Farklılıkların Sonuçları ..... 134
Tablo 18	: Öğretim Stratejilerinin Mezuniyet Açısından Farklılıkların Sonuçları..... 138
Tablo 19	: Sınıf Yönetiminin Mezuniyet Açısından Farklılıkların Sonuçları ..... 140

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b><u>Şekil No:</u></b>		<b><u>Sayfa No:</u></b>
Şekil 1	: Karşılıklı Belirleyicilik .....	21
Şekil 2	: Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri .....	24
Şekil 3	: Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri .....	27
Şekil 4	: Öz Yeterlik Süreçleri .....	29
Şekil 5	: Öz Yeterlik İnançlarını Etkileyen Bilgi Kaynakları .....	32
Şekil 6	: Öz Yeterlik Gelişimini Etkileyen Faktörler .....	35

## GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar her toplum, gelecek kuşakları oluşturacak olan bireylerin eğitimine büyük önem vermiştir. Eğitim, insanları belirli amaçlara göre yetiştirme ve istendik davranış oluşturma sürecidir. Eğitim sürecinde öğretmen, öğrenci, okul, aile, çevre ve yöneticiler rol almaktadır. Eğitim sistemini oluşturan bu öğelerin en önemlilerinden birisi öğretmendir. Öğretmenler, toplumların geleceği olan öğrencileri şekillendiren davranış mühendisleri olarak görülebilirler. Günümüzün öğretmeni, öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyen, iyi bir yönetici, iyi bir öğretici, iyi bir gözlemci, iyi bir planlayıcı, iyi bir güdüleyici, disiplinli, nitelikli ve uyumlu bir rehber olmalıdır.

Günümüzde ebeveynler çocukları ilköğretim birinci sınıfa başlayacak yaşa geldiğinde öncelikle ilgili öğretim yılında birinci sınıfları okutacak öğretmenler hakkında bilgi edinerek, çocuğunun o öğretmenler arasından en iyisinin sınıfında olması için çaba sarf etmektedir. Eğitim sisteminin başarılı olması, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliklere sahip olmaları gerekir.

Öz yeterliğin teorik temeli Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramına dayanmaktadır. Bandura, öz yeterlik inançlarının; insanların amaçlarını gerçekleştirmede çok çaba harcamalarını, güçlülere rağmen devam etmelerini, geçici engellere direnmelerini ve hayatlarını etkileyen olayları kontrol etmelerini sağlayan duygu ve düşüncelerini etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca güçlü bir öz yeterlik inancına sahip kişinin başarısını artırdığı, daha mutlu olduğunu ve hayata daha az endişe ile baktığını ifade etmiştir.

Öğretmen öz yeterliği denilince öğretmenin sınıf yönetimindeki öğrenci ilişkilerindeki ve öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliğe olan inancı akla gelmektedir. Öğretmenin öz yeterlik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri ve öğrenci başarısını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öz yeterlik inançları yüksek olması beklenmektedir. Çünkü yüksek öz yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, öğretmede çok daha fazla gayret gösterirler. Öğretmede daha istekli ve coşkuludurlar. Eğitim programlarını yürütmede baha başarılı ve diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar. Yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar. Öğrenci



yanlış yaptığında öğrenciye karşı daha az eleştirel davranırlar. Her öğrencinin başarılı olabileceğini savunurlar. Kısacası yüksek öz yeterlik duygusuna sahip bir öğretmenin öğretim sürecindeki etkililiği oldukça fazladır.

Türkiye’de çağın ihtiyaçları göz önüne alınarak öğrencilerin fiziksel, duyuşsal, zihinsel, sosyal ve toplumsal olarak çok yönlü gelişimini sağlayacak birçok eğitim kurumu vardır. Bu bağlamda, teorik ve pratik bilgi ve becerilerin kazandırıldığı okullardan biri de ticaret meslek liseleridir. Ticaret meslek liseleri, işletmelerin muhasebe departmanlarında ara elaman yetiştiren ve eğiten, ayrıca üniversitelere öğrenci hazırlayan ortaöğretim kurumlarıdır.

Bu araştırmanın amacı, iş yerlerine çeşitli alanlarda ihtiyaç duyduğu ara elemanları yetiştirmek ve yükseköğretim kurumları için öğrencileri hazırlamakla sorumlu bulunan ticaret meslek ve diğer çeşitli meslek liselerinde görev yapan muhasebe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirleyicilerine yönelik olarak cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim düzeyi ve mezuniyet değişkenleri açısından belirlemektir. Söz konusu amaca yönelik bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, yeterlik, öz yeterlik kavramları, Bandura’nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Kuramın temel ilkeleri üzerinde durulmuştur. Daha sonra öz yeterlik süreçleri, kaynakları, öz yeterlik gelişimini etkileyen faktörler, öz yeterlik önemi, türleri ve öz yeterliğin eğitimle ilişkisi dile getirilmiştir.

İkinci bölümde muhasebenin tanımı, tarihsel gelişimi ve muhasebe eğitimi kavramlarının tanım ve açıklanması yapılmış; ticaret meslek liseleri ve muhasebe eğitimi üzerinde durulmuştur. Daha sonra muhasebe öğretmenliği ile tanım ve açıklamalara değinilmiştir.

Üçüncü bölümde araştırmanın amacı, önemi ve sınırlıkları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bununla birlikte araştırma yöntemi, evren ve örneklem, öz yeterlik ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar, veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ve araştırmanın hipotezlerine değinilmiştir.

Dördüncü bölümde araştırma ile ilgili bulgular ve yorumlara değinilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim düzeyi ve mezuniyet değişkenleri açısından öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterlik düzeylerine ilişkin farklılıkların sonuçları açıklanıp, yorumlanmış ve en son olarak önerilere yer verilmiştir.

# 1. BÖLÜM

## ÖZ YETERLİK ve KURAMSAL YAKLAŞIM

### 1.1. YETERLİK ve ÖZ YETERLİK KAVRAMLARI

#### 1.1.1. Yeterlik

Yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır. Bu inanç, bireyin nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü, kendini nasıl motive ettiği ve davrandığını ortaya koymaktadır. Yeterlik, kişinin kendisi ve davranışları hakkında ne hissettiği, ne düşündüğüyle ilgilidir (Bandura, 1994:2). Bu kavram, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda öne çıkmaktadır.

Literatürde yeterlik kavramına ilişkin farklı tanımlar yapılmış olup bu tanımlardan bazıları şöyledir: Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriye sahip olma durumu (Ağaoğlu vd., 2012:162); bir işi yapma gücünü sağlayan ve o işi devam ettirmeye yarayan özel bilgi, beceri ve donanımlar (Bakioğlu, 2015:126); bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006:7); belli bir görevi yerine getirmek için sahip olunan yeteneklerin içerik bağlamında değerlendirilmesi (Pajares, 1997:14); bireyin mesleğini yürütürken mesleğin gerektirdiği kriterleri gerçekleştirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri, anlayış ve tutumlar (Taytaş, 2013:1) bireyin neyi daha önce nasıl başardığı ile ilgili olan ve bireyin belli durumlarda ne yapabileceğine dair geleceğe ilişkin inançlarıdır (Bozkurt, 2013:21).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle yeterlik; “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi ya da ehliyettir” biçiminde tanımlanabilir. Kısacası yeterlik, görevini yerine getirme gücü olarak da ifade edilebilir.

Tüm meslekler için söz konusu olan yeterlik bir kişiye, görevinin gerektirdiği belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandırmaktadır. Bu bağlamda mesleklerin gelişip, kendini yenilemelerinde yeterliğin önemli bir faktör olduğu ileri sürülebilir (Uygur, 2010:3).

Yeterlik inancı, insanların bir etkinlik için ne kadar çok çaba göstereceklerini, karşılaşılan zorluklara ne kadar süre kararlılık göstereceklerini ve elverişsiz koşullarda nasıl esnek olabileceklerini belirlemeyi sağlar (İsrael, 2007:34). Konu örgüt düzeyinde ele alındığında örgüt çalışanlarının işlerini örgüt amaçlarına uygun bir şekilde yapabilmeleri ve örgütlerin etkili bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için yeterli olması gerektiğini belirtilebilir (Üstüner vd., 2009:2).

### **1.1.2. Öz Yeterlik**

Öz yeterlik kavramının teorik temeli, şu anda Stanford Üniversitesinde profesör olan Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme (Sosyal Bilişsel) Kuram'ına dayanmaktadır (Türk, 2009:25). Bu bağlamda öz yeterlik inancı kavramı, ilk kez Bandura tarafından 1977 yılında ifade edilmiş olup bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgili bir kavramdır.

Literatürde öz yeterlik kavramına ilişkin farklı tanımlar yapılmış olup bu tanımlardan bazıları şöyledir: Öz yeterlik; bireyin kendi kapasitesine inanarak hayatını etkileyecek olaylarda performans sergileme inancı (Bandura, 1994:2); bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendi algılayışı, inancı ve yargısı (Senemoğlu, 2001:236); bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancı (Bayrakçı, 2007:206); bireyin bir davranışı başarma yeteneğine olan inancı (Figen ve Mete, 2009:60); kişilerin belirlenmiş performans şekillerine ulaşmak için gereken faaliyetleri düzenleyip uygulayabilme kapasiteleri üzerine yargıları (Linnenbrink ve Pintrich, 2003:120); kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancı (Kurbanoğlu, 2004:137); bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlar (Akbulut, 2006:35); bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır (Parlar, 2009:12).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle öz yeterlik; “bir kişinin yapacağı bir işi başarılı bir şekilde yapması konusunda kendine olan inancı” biçiminde tanımlanabilir. Kısacası, öz yeterlik “bana verilen bir görevi yerine getirebilir miyim?” sorusunun cevabı ile ilgilenir. Öz yeterlik çocukların bir problemi

çözebilme, bir kitap okuyabilme, yatağını toplayabilme, dişlerini fırçalayabilme, tuvaletini yapabilme, bir bisikleti kullanabilme, şarkı söyleyebilme, ayakkabılarını bağlayabilme gibi herhangi bir şeyi yapabilmeye olan inançları ile ilgilidir.

Bandura'nın "self-efficacy" kavramının çevirisi olarak Türkiye'de, öz-yeterlik, öz yeterlik inancı, yetkinlik beklentisi, öz yetkinlik ve öz yeterlik algısı gibi farklı kavramlar kullanıldığı görülmektedir. Her ne kadar farklı kavramlar kullanılsa da, bu kavramların tümü Bandura'nın "self-efficacy" kavramıyla aynı anlama gelmektedir. Bu çalışmada öz yeterlik kavramı kullanılmıştır.

Öz yeterlik, bireyin kendine duyduğu "güvendir". Öz kavramı ise bireyin kendine ait duygularını içerir. Öz kavramı ve öz yeterlik kavramları arasındaki fark daha çok bireyin kendi kendine soracağı soruların niteliğinden kaynaklıdır. Öz yeterlik, daha çok –e bilmek fiili ile başlayan yargıları ifade eder. Örneğin, çok iyi araba kullanabilir miyim? Bu problemi çözebilir miyim? gibi. Oysa öz kavramı "olmak" ve "hissetmek" fiili ile başlayan yargıları ifade eder. Örneğin, Kimim ben? Kendimi seviyor muyum? gibi. Öz kavramı, öz saygı (self-esteem) olarak da kabul edilir ancak öz yeterliğin daha çok "güven" kavramı ile ilişkili olduğu ifade edilebilir (Schunk ve Pajares, 2002).

Öz yeterlik bireyin ileride karşılaşılabileceği zor durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı ve inancı ile ilgilidir. Bireyin karşılaşılabileceği bu zor durumlara; bir topluluk karşısında konuşma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, yarışmaya katılma, sınav olma, kalabalık bir ortamda şarkı söyleyebilme vb. örnek olarak verilebilir.

Öz yeterlik alanında birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların daha çok psikoloji, tıp, girişkenlik ve spor alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Söz konusu çalışmalar aracılığıyla eğitim, öğretmen, öğrenci ile ilgili belirli durumlara ilişkin öz yeterlik inançları, bu inançların davranışlara olan etkileri konusunda önemli bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen bu bilgiler öz yeterlik alanında yapılan diğer çalışmalara kaynak oluşturmaktadır. Eğitim alanında yoğunlaşan bu çalışmalar öğretmen davranışlarını anlama ve geliştirme ile bireysel farklılıkları açıklamada önemli katkılar sağlayacak niteliktedir.

Yeterlik ve öz yeterlik kavramları birbirleriyle oldukça ilgili kavramlar olmakla beraber, bu kavramların arasında bazı küçük farklılıkların olduğu ifade

edilebilir. Örneğin; motorlu taşıtlar direksiyon uygulama sınavında kursiyerlerin başarılı bir şekilde etabı tamamlayıp sınavı kazanabilme inancı yeterlik kavramı ile ilgili iken; kursiyerlerden Ali adlı kişinin sahip olduğu bu uygulama sınavını yapabilirim inancı ise öz yeterlik kavramı ile ilgilidir.

## **1.2. SOSYAL BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI**

Sosyal öğrenme kavramı, günümüzde eğitim, eğitim psikolojisi, ahlak gelişimi, değerler eğitimi gibi alanlarda dikkate alınan bir kavramdır. Gözlem yoluyla öğrenme de denilen sosyal öğrenme teorisinin savunucularından biri de Albert Bandura'dır. Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel ilkesi, insanların başkalarının davranışlarını gözleyerek, taklit ederek ve bunlardan bir sonuç çıkararak öğrenebilecekleridir. Bu Kuram'ın temel yaklaşımı, insanın her türlü öğrenmesinin bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucu oluştuğu yönündedir. Bu Kuram'da davranış, davranışın sonuçlarından etkilenir. Ödüllendirilen davranışların, daha sonra tekrarlanma olasılığı fazladır. Cezalandırılan davranışların ise, büyük olasılıkla sona erecek ve bir daha tekrarlanmayacaktır.

Sosyal öğrenme kuramcıları (Bandura, Skiller, Miller, Dollard, vb.) insanların başka insanları gözleyerek öğrendiklerini ileri sürmektedirler. Bu bakış açısından hareketle sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal etkileşimin olduğu ortamlara ihtiyaç vardır. Söz konusu noktadan hareket eden Bandura daha sonra, gözlem yoluyla öğrenmeye etkileşim ve bilişsel boyutu da eklemiştir.

Bandura, insanda öğrenmenin sosyal bir ortamda vuku bulduğunu ve çocukların en önemli öğrenme yollarının başkalarının davranışlarını gözlemlemek olduğunu savunur. Eğer insanlar yalnızca kendi etkinliklerinin sonuçlarına bakarak öğrenselerdi, öğrenme, çok zaman gerektiren ve hatta tehlikeli bir iş olurdu. Kişiler başkalarını gözleyerek yeni davranışlar geliştirebilmekte ve daha sonra zihinlerine kodladıkları bilgileri ve yapacakları etkinlikleri için rehber görevi görmektedir (Bandura, 1977:22).

Bandura taklit ve gözlemin, insanın öğrenmesini açıklamada yetersiz kaldığını anladığında, kuramını insanların ahlaki değerleri nasıl öğrendiklerini açıklamak üzere; düşünme, hafıza, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve

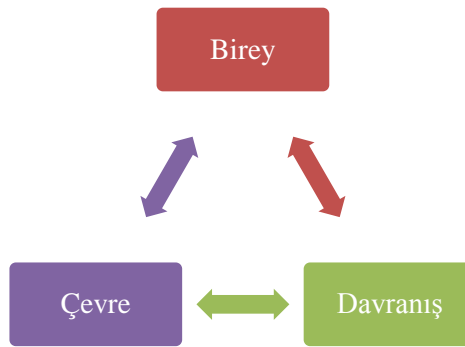
değerlendirme gibi süreçleri de içine alacak şekilde genişletmiştir (Malone, 2002'den aktaran: Gürel, 2014:103). Böylece öğrenmede gözlemin yanında bilişsel bazı bileşenlerin de olduğunu benimseyerek kuramının kapsamını genişletmiş olup “Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramını” oluşturmuştur (Şahin ve Özerdoğan, 2014:12). Bu bağlamda Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, bireylerin yaptıkları işleri etkileme ve yaptıkları işlerde değişiklik yapma gücünü açıklamaya yönelik bir kuram olarak değerlendirilebilir (Barut, 2011:4).

### 1.2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının temel olarak dayandığı altı ilke vardır. Bunlar; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, geleceği görebilme kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesidir. Söz konusu ilkeler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

#### 1.2.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik

Karşılıklı belirleyicilik ilkesinde; bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre birbirlerinden etkilenmekte ve bu etkileşimler bireyin bir sonraki davranışını belirlemektedir. Davranış çevreyi, çevre ise davranışı değiştirebilir. Yine, çevre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir. Bandura'ya göre, insanlar çevrelerini belirli yollarla etkilemekte, değiştirmekte, çevre de insanların daha sonraki davranışlarını etkilemektedir (Gözüm ve Bağ, 1998:35). Bandura bu teorisini birey-çevre-davranış üçgeni üzerine kurmuş olup anılan üç faktör birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Söz konusu etkileşim aşağıda Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Karşılıklı belirleyicilik (Bandura, 1977)

Şekil 1’de görüldüğü üzere, birey-çevre-davranış unsurları karşılıklı birbirini etkilemekte olup bu etkileşim bireyin sonraki davranışlarını belirlemektedir. Söz konusu üç unsur arasındaki etkileşim karşılıklıdır. Bu bağlamda; çevre davranışı, davranış ise çevreyi değiştirebilir. Çevre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi, bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir. Örneğin; öğrenciler ilkokul öğretmenlerini örnek alabilir. Öğretmen de ilkokul çocuklarından etkilenerek çocuklaşabilir.

Öte yandan Bandura, yapmış olduğumuz davranışların sonuçlarının, yapılan davranışın etkin ve doğru bir şekilde yapılmış olup olmadığı hakkında bize bilgi verdiğini ileri sürmüştür. Buradan elde edilen bilgiler gelecekte yapacağımız davranışları da olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Özellikle akran grupların, birey üzerinde, etkili düşünme ve çeşitli davranış biçimlerinin kazanılmasında çok önemli işlevi vardır. Bu nedenle Bandura, çocuğun davranışlarında akran gruplarının, yetişkinlerden daha etkili olduğunu ileri sürmektedir (Kaya, 2014:342).

#### **1.2.1.2. Sembolleştirme Kapasitesi**

Bandura insanların, bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak algıladıklarını savunmaktadır. Bunun anlamı şudur: İnsanoğlu, düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan geçmişi kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir. Eğer insanoğlunun kafasında bir video kaydedicisi olduğu ve kendisine gelen her şeyi kaydettiği düşünülürse video kaset de, her yaşantının bilişsel temsilcisini ya da sembolünü hatırlama kapasitesi olarak düşünülebilir. Aynı şeyler, geçmiş için olduğu kadar gelecek için de geçerlidir. Henüz meydana gelmemiş olaylar da zihinde temsil edilir. Gelecekteki muhtemel davranışlar, zihinde sembolik olarak yapılır, beklenir, merak edilir, test edilir. Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan materyallerdir (Bandura, 1986).

Özetle sembolleştirme kapasitesi ilkesine göre; bireyler düşünerek ve dili kullanarak, her şeyi zihinlerinde tasarlayabilirler. Böylece bireyler dış çevre ile bilişsel temsilcileriyle etkileşim kurarak sembolik olarak düşünürler.

### **1.2.1.3. Geleceği Görebilme Kapasitesi**

Bandura, insanların çevresinde olup bitenlere sembolik süreçlerle hemen tepkide buldukları gibi geleceği görebilme kapasitelerini kullanarak gelecekle ilgi davranışları da düzenleyebildiklerine inanmaktadır. İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli ve geleceği planlayabilmelidirler. Yani düşünce etkinlikten önce geldiği için insanlar ileriye düşünebilmektedirler (Bandura, 1986).

### **1.2.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi**

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramına göre, insan öğrenmelerinin birçoğu, modelin yaptığı davranışları ve bu davranışın sonucunda elde edilen ürünün dolaylı bir şekilde gözlemlenmesi sonucu kazanılmaktadır (Bandura, 1977:197). Özellikle çocuklar pek çok davranışı, genellikle başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrenmektedirler. İnsanlar başkalarının deneyimlerini gözleyerek çok şey öğrenmektedirler. Bu nedenle dolaylı öğrenme kapasitesi sosyal bilişsel öğrenme kuramının bir başka deyişle gözlem yoluyla öğrenmenin temelidir (Kaya, 2014:347).

### **1.2.1.5. Öz Düzenleme Kapasitesi**

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının temel ilkelerinden bir diğeri; insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarını ifade eden öz düzenleme kapasitesidir. İnsanlar ne kadar çalışacaklarını, ne kadar uyku uyuyacaklarını, neleri yiyeceklerini, neleri içeceklerini, ne kadar konuşacaklarını, toplumda nasıl davranacaklarını vb. pek çok davranışlarını kendileri kontrol ederler. İnsanların gösterdikleri davranışlar genellikle kendi içsel standartlarına ve kendi güdülenmelerine dayalıdır (Bandura, 1982:122-144). Elbette ki insanların davranışları, başkalarının gösterdikleri tepkilerden etkilenmektedir. Ancak, yine de davranışlarından kendileri sorumludurlar (Senemoğlu, 2001:230).

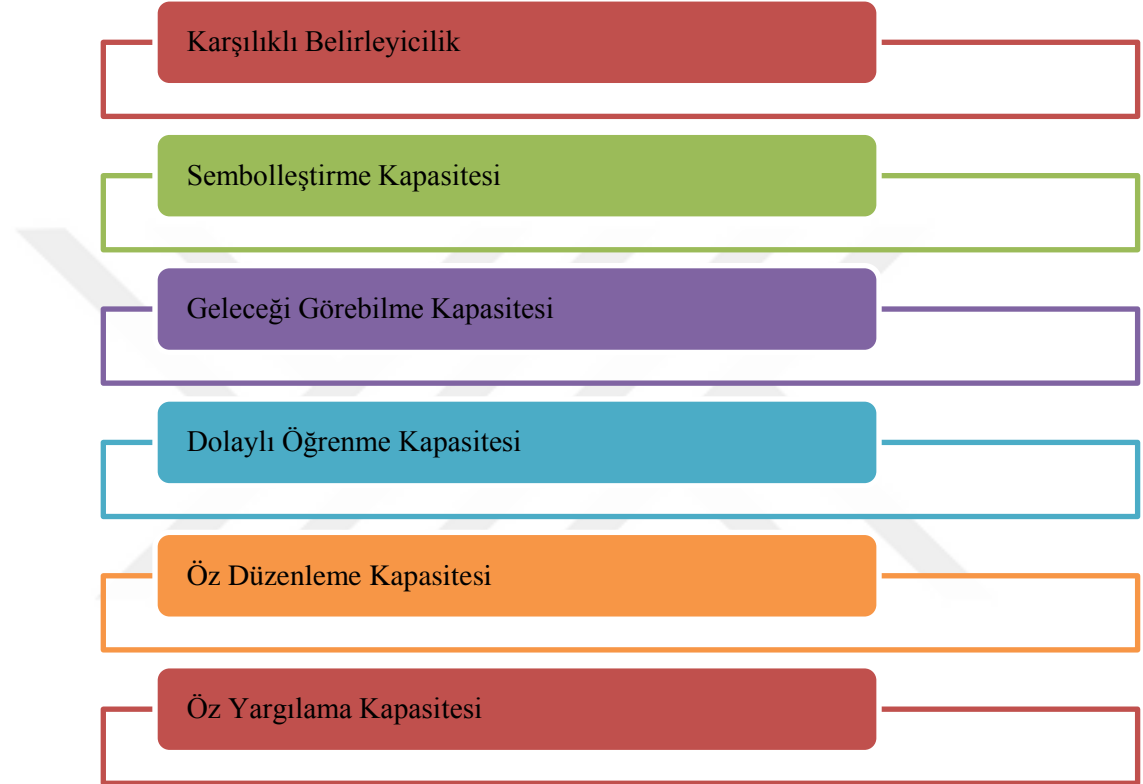
### **1.2.1.6. Öz Yargılama Kapasitesi**

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının en önemli ilkelerinden biri de, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtmaya



kapasiteleridir. Bireyler kendileri ile ilgili fikirlerini kaydederler ve etkinliklerinin sonuçlarına göre, bu fikirlerinin yeterliliği hakkında yargıda bulunurlar. Bütün bu yargılar, bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derece yeterli veya yetenekli olacağına ilişkin görüşünü belirtir (Kaya, 2014:348).

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler aşağıda Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel ilkeleri

Şekil 2'de görüldüğü üzere Bandura, sosyal bilişsel öğrenme kuramını oluşturan altı temel ilke üzerine kurmuştur. Bu ilkeler öz yeterlik inancına da temel oluşturmaktadır.

### 1.2.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Süreçleri

Sosyal bilişsel öğrenme kurama göre gözlem yoluyla öğrenme dört temel süreci kapsar. Bunlar; dikkat çekme, hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme süreçleridir (Bandura, 1986). Bu süreçler aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

### **1.2.2.1. Dikkat Etme Süreci**

Bandura (1986)'ya göre gözlem yoluyla öğrenmede birinci basamak modele dikkat etmektir. Gözlem yoluyla öğrenmenin olabilmesi için modelin davranışlarının dikkatli bir şekilde incelenip, doğru olarak algılanması gerekir. Gözlemcinin dikkat etme sürecini etkileyen faktörler vardır. Bu faktörler; gözlemcinin duyu organlarının yeterliliği, bireyin ilgi, gereksinim ve amaçları, önceki aldığı pekiştireçler, modele duyulan hayranlık, modelin yaş, cinsiyet, saygınlık, statü, çekicilik, güç, ün vb. biçiminde sıralanabilir. Sıralanan bu özellikler gözlem yoluyla öğrenmede “dikkat etme sürecini” önemli ölçüde etkileyen faktörlerdir.

### **1.2.2.2. Zihinde Tutma Süreci**

Gözlem yoluyla öğrenilen bilgiden yararlanabilmek için, gözlemcinin modelin davranışlarını hatırlaması gerekmektedir. Bu nedenle gözlemlenen bilgi, sembolleştirilip kodlanmakta ve zihinde saklanmaktadır. Bilgi iki yolla sembolleştirilmektedir. Bunlardan biri, bilginin zihinsel resimlere, imgelere dönüştürülmesidir. Diğerisi ise sözel sembollere dönüştürülerek saklanmasıdır (Woolfolk, 1993).

Bandura'ya (1986) göre, davranışı düzenleyen bilişsel süreçlerin çoğunluğu görsel olmaktan çok sözeldir. Hatta modelden kazanılan görsel bilgi daha sonra sözel bilgiye dönüştürülmekte ve daha kolay depolanmaktadır. Ancak sözel ve imgesel semboller ayrı ayrı tartışılabilir, modelden kazanılan bilginin ayrı ayrı temsil edilmesi çok zordur. Çoğunlukla model alınan etkinlikler, her iki sembolleştirmeyi de içerir.

Sonuç olarak imgesel ya da sözel olarak depolanan bilgilerin zihinsel olarak tekrar edilmesi ya da gözlendikten hemen sonra uygulanması, davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir.

### **1.2.2.3. Davranışı Meydana Getirme Süreci**

Bu aşama öğrenilenlerin performansla dönüştürülmesini ifade etmektedir. Ancak bilişsel olarak öğrenilenlerin davranışa dönüştürülebilmesi için bireyin fiziksel ve psiko-motor özelliklerinin de uygun olması gerekir. Ayrıca, Bandura

bireyin fiziksel özellikleri uygun olsa bile, öğrendiklerini performansa dönüştürmek için yeterli isteğe ve başarabileceği inancına, yani “öz yeterlik kapasitesi”ne sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Woolfolk, 1993). Bandura’ya göre, davranışın yapılmasından önce gözlemcinin davranışının, modelin davranışına uygun hale gelmesi için, birey davranışı zihinsel olarak tekrar etmelidir. Bu prova etme sürecinde birey kendi davranışını gözler ve kendi davranışı ile zihinde tuttuğu modelin davranışını karşılaştırır. Bu karşılaştırma sonucuna göre kendine dönüt verir. Gözlemcinin davranışı ile modelin davranışı arasındaki farklılık, düzeltme etkinliklerini başlatır. Bu süreç gözlemcinin davranışı model alınan davranışa benzeyinceye kadar sürer. Bu süreçte, model alınan yaşantının sembolik olarak hatırlanması, gözlemcinin performansını göstermeden önce, kendi davranışını gözlemesini, düzeltilmesini ve modelin davranışına yakınlaştırmasını sağlamaktır (Hergenhahn, 1988).

Kısaca, davranışı meydana getirme aşamasında yapılan tekrarlar davranışın daha doğru ve ustaca yapılmasını sağlar. Bununla birlikte, bireyin davranışı yapabileceğine ilişkin inancı, yani öz yeterlik duygusu, davranışı meydana getirmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

#### **1.2.2.4. GÜDÜLENME SÜRECİ**

Bandura öğrenme ile performansı birbirinden ayırmıştır. İnsanlar, yeni davranışları ya da becerileri, gözlem yoluyla kazanabilirler. Ancak bu becerileri güdüleninceye kadar performans olarak göstermezler. GÜDÜLENME süreci öğrenilenleri performansa dönüştürmeyi sağlayan bir süreçtir (Kaya, 2014:350).

Bandura’nın sosyal bilişsel öğrenme kuramında pekiştirmenin iki önemli işlevi vardır. Bunlardan birincisi; gözleyenlerde, modelin motive edici davranışı gibi davrandıkları takdirde onların da başkalarını etkileyebileceklerine ilişkin beklenti yaratır. İkincisi ise, öğrenmenin performansa dönüştürülmesinde harekete geçici olarak işlev yapar. Yani öğrenilen şeylerin kullanılması için bireyi güdüler (Senemoğlu, 2001:233).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramında yer alan öğrenmeye ilişkin süreçler aşağıda Şekil 3’te toplanarak gösterilmiştir.



Şekil 3. Gözlem yoluyla öğrenme süreçleri

Şekil 3'te görüldüğü üzere, gözlem yoluyla öğrenme süreçleri belli aşamalar halinde oluşmaktadır. Dikkat etme süreci, modele dikkat edilmesini; zihinde tutma süreci, modelin davranışlarını hatırlamasını; davranışı meydana getirme süreci, öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesini; güdülenme süreci, öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesini ifade etmektedir.

### 1.3. ÖZ YETERLİK SÜREÇLERİ

Öz yeterlik algısı, insanların eylemlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu eylemler birtakım süreçler neticesinde ortaya çıkan faaliyetlerdir. Söz konusu süreçler bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçimsel süreçler biçiminde ifade edilebilir. Aşağıda öz yeterlik algısı bağlamında bu süreçler açıklanmıştır.

#### 1.3.1. Bilişsel Süreç

Bilişsel kavramı daha çok zekâ, düşünme, kavrama, öğrenme, hissetme, problem çözme, yargılama gibi zihinsel süreçleri kapsar. Bu kavram; dünyamızı anlamayı, tanımayı ve öğrenmeyi içeren zihinsel süreçleri içine almaktadır.

Birçok davranışın kaynağı başlangıçta bireyin zihninde belirmektedir. Bireyin öz yeterlik inancı zihninde birçok senaryonun oluşmasına neden olmaktadır. Kişisel amaçlar belirlenirken de kişinin kendi yetenekleri kendi öz değerlendirmesinden etkilenmektedir. Kişinin kendine verdiği sözler öz yeterliğin daha güçlü algılanmasını ve kişinin kendi için daha yüksek, zorlayıcı amaçlar belirlemesini olanaklı kılmaktadır (Bandura, 1994). Diğer bir ifadeyle, öz yeterlik inancının güçlü olması bireyleri güçlü hedefler koymaya ve onları başarmak için daha çok sorumluluk almaya itmektir. Bu bağlamda öz yeterlik inancı güçlü olan bireylerin zihninde performansı destekleyecek olumlu başarı senaryoları oluşturdukları ifade edilebilir. Öz yeterlik inancı düşük olan bireylerin ise ne kadar çaba harcarsa harcasın başarılı olmayacağını düşünerek yenilgiyi kabul edebilmektedir.

### **1.3.2. Motivasyonel Süreç**

İnsanlar geleceklerini oluşturmak için kendilerine hedefler koymakta ve eylemlerini planlamaktadırlar (Bandura, 1995:6). Bu bağlamda öz yeterlik algısının bireylerin güdülenmesinde anahtar rol oynadığı belirtilebilir. Öyle ki; insanlar becerilerine ilişkin inançlar oluşturmakta, olası eylemlerinin olası sonuçlarını öngörebilmektedirler.

Öz yeterlik algıları motivasyonel süreçleri farklı şekillerde etkilemektedir. Söz konusu algı insanların hedefleri ve bu hedeflere ulaşmaları konusunda gösterdikleri çabayı etkilemektedir. Hedeflerine ulaşanlar, öz yeterlik duygusu yüksek olarak yeterli çabayı göstermelerine; hedeflerine ulaşamayanlar öz yeterlik duygusu düşük olmanın bir sonucu olarak yeterli çaba göstermemelerine bağlamaktadırlar.

### **1.3.3. Duyuşsal Süreç**

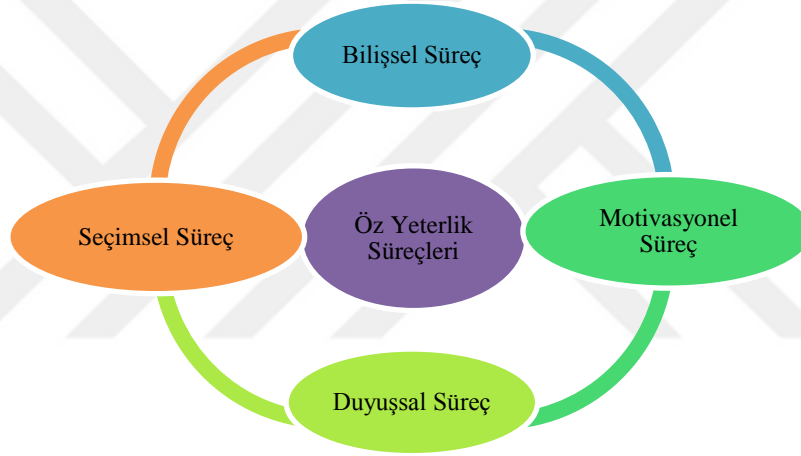
Duyuşsal kavramı ilgi, sevgi, korku, motivasyon, tutum, akademik öz güven, inanç, değer vb. duygusal yönlerle ilgilidir. Bandura'ya (1994) göre, insanların becerilerine olan inançları, güdülenme düzeyinin yanı sıra, zor durumlarda ne kadar stres yaşadıklarıyla da bağlantılıdır. Bu bağlamda insanların öz yeterlik algısı ne kadar yüksekse, zor etkinliklere başlamada o kadar cesur davranmaktadırlar. Öz yeterlik algısı düşük kişiler, olası zorlukları büyüteçle görmekte ve nadiren ortaya çıkabilecek sorunlar eylemlerin sonucunu olumsuz etkilemektedirler. Bu tür duygularla başa çıkma konusundaki düşük öz yeterlik algısı, davranışın gösterilmemesiyle son bulabilmektedir.

Öte yandan bir etkinliğin gerçekleştirilmesi sırasında bireylerin yaşayacakları kaygı ya da stres miktarının düzeyi de öz yeterlik inançlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler, zorluklar karşısında stres ve kaygı düzeyi daha düşük olup umutsuzluğa kapılmazlar. Öz yeterlik inancı zayıf olan bireyler ise bu durumu algılamakta zorluk çekmekte olup söz konusu inanç onların stres, kaygı ve korkularını artırdığından umutsuzluğa daha çok kapılmalarına sebep olmaktadır.

### 1.3.4. Seçimsel Süreç

Seçimsel süreçler de öz yeterlik inançlarından etkilenmektedir. Bandura'ya (1995) göre, insanlar kendi yeteneklerini aşacağına inandıkları, yani başaramayacaklarını düşündükleri işlerden kaçınırken, bunun tersi durumlarda, görevleri üstlenme ve uygun çevre koşullarını hazırlama konusunda daha kararlı olmaktadır. Yeteneklerine güveni tam olan birey, güç bir görev karşısında ondan korkup kaçmak yerine onu başarmak için uğraşır. Bu tür insanlar kendilerini zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşma konusunda da güçlü bir kararlılık hali sergilerler.

Öz yeterlik algısının oluşmasına ilişkin süreç aşağıda Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Öz yeterlik süreçleri

Şekil 4'te görüldüğü üzere öz yeterlik süreçleri dört süreç kaynağına dayanmaktadır. Bilişsel süreç, birçok davranışın kaynağı başlangıçta bireyin zihninde belirlemesini; motivasyonel süreç, bireyin gelecekle ilgili kendilerine hedefler koymasını; duyuşsal süreç, insanların becerilerine olan inançlarını; seçimsel süreç ise bireyin kendi yeteneklerine uygun olan davranışların seçimini ifade etmektedir.

### 1.4. ÖZ YETERLİK KAYNAKLARI

Öz yeterlik inancının yapısı, birbiri ile etkileşimde olan dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır. Bunlar performans deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel ikna ile fizyolojik ve psikolojik uyarımlardır (Temiz, 2012:11).

#### **1.4.1. Performans Deneyimleri**

Bireyler çeşitli davranışlar gerçekleştirmekte olup bu davranışlarının sonuçlarını değerlendirirler. Bu değerlendirme sonuçlarını göz önüne alarak benzer davranışları sergilemeleri hususunda bir öz yeterlik inancı oluştururlar. Oluşturdukları bu inanca göre davranışlarını gerçekleştirirler (Koul ve Ruba, 1999'dan aktaran: Temiz, 2012:11).

Bireyler geçmişte belli bir görevi yerine getirirken yaşamış oldukları başarı veya başarısızlık durumu, ileride benzer bir görevi yerine getirme beklentisini etkiler. Şayet birey bir görevi yerine getirmede başarılı olmuşsa, ileride benzeri bir görevde başarıma beklentisi daha yüksek olacaktır. Görevi yerine getirmede başarısızlıkla sonuçlanmış olan birey, geçmiş yaşantısından dolayı gelecekte de bu işi başarıma ihtimali düşük göreceği için bu görevi yapmaktan kaçınır. Kısacası, bir görevle ilgili tekrar eden başarılar, ödül etkisi yaptığından kişinin o göreve ilişkin öz yeterlik inancının yükseltir, aynı görevle ilgili başarısızlıklar da, o görevle ilgili öz yeterlik düzeyini zayıflatır.

#### **1.4.2. Dolaylı Deneyimler**

Doğrudan deneyimler gibi dolaylı deneyimler de öz yeterliğin gelişiminde önemlidir. Bir beceri veya bir iş başka biri tarafından modellenmiş bir beceri ise bu dolaylı deneyimdir. Model performansı iyi tanımlandığı zaman, gözlemcinin öz yeterlik inancı muhtemelen artacaktır. Diğer yandan, model kötü bir performans gösterirse, gözlemcinin öz yeterlik inancı düşme eğilimine girecektir (Goddard ve arkadaşları, 2004'ten aktaran: Kurt, 2012:210).

Kaya'ya (2014) göre, birey benzer bir görevi başarmaya çalışan kendisiyle benzer niteliklere sahip diğer bir kişiyi gözleme yoluyla da öz yeterlik inancı geliştirebilir. Şayet gözlemlenen birey başarılı olursa, kişi kendisinin de başaracağına inanabilir. Ters durumda ise birey o işi başarıyla tamamlayabilme konusunda tereddüt yaşayabilir. Gözlemlenen birey gözlem yapan bireye ne kadar çok benziyorsa ve gözlenen birey yaptığı iş veya görev konusunda ne kadar deneyimsiz ise, etki o denli yüksek olmaktadır.

### **1.4.3. Sözel İkna**

Sözel ikna, kişinin görevle ilgili sergilediği performansa ilişkin diğer insanların, kişinin o görevi başarı ile tamamlayabileceğine dair verdikleri geribildirimleri içermektedir (Coleman ve Karraker, 1997). Bireyler öz yeterlik inançlarını çevresindekilerden aldıkları sözel telkinlere göre değiştirir ve geliştirirler. Bireyler başaracaklarına inandırıldıklarında daha çok çabalamakta ve olası bir problemde dahi öz yeterliklerinden şüphelenmeden çaba göstermeye devam etmektedirler (Güneri, 2013:16). Diğer taraftan olumsuz değerlendirmeler de öz yeterlik üzerinde zayıflatıcı rol oynamaktadır (Taytaş, 2013:2).

Yukarıdaki ifadelerde hareketle sözel ikna, bir kişinin başarıya ulaşması için kendi gücüne olan inancı ve bu konuda telkinler, teşvikler, nasihatler ve cesaretlendirilmeleri kapsamaktadır. Örneğin; sen de yaparsın, sana güveniyorum, bu işi yapacağına inanıyorum gibi olumlu mesajlarla olumlu açıdan ikna edilen bir kişi daha çok cesaretlenmekte ve kendini güçlü hissetmeyi sağlamaktadır. Bu da öz yeterliğin artmasına olanak tanımaktadır. Tam tersi bir durumda ise, kişinin cesaretinin kırılmasına ve öz yeterliğin azalmasına neden olmaktadır.

### **1.4.4. Fizyolojik ve Psikolojik Uyarımlar**

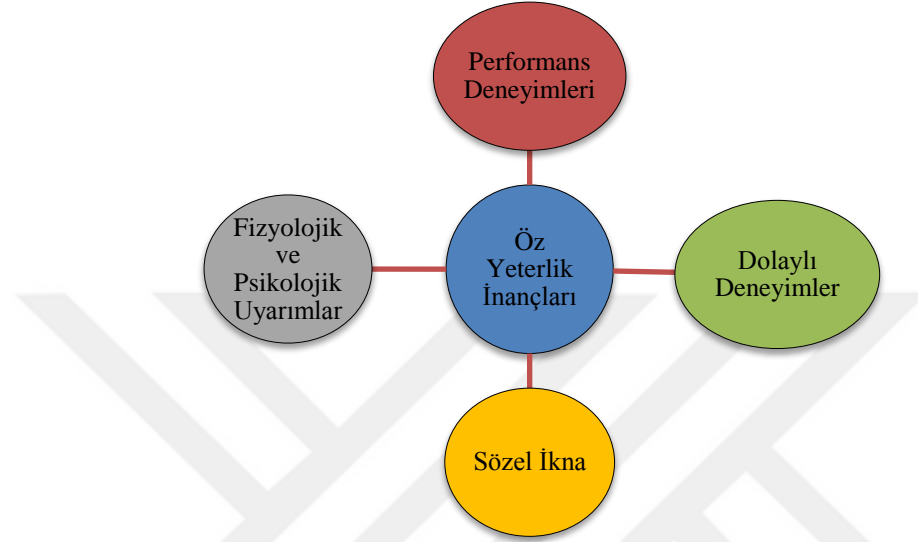
Bireyin herhangi bir eylemi gerçekleştireceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması eyleme girişimde bulunma olasılığını arttırmakta olup öz yeterlik inancını geliştirir. Herhangi bir eylem sırasında kişinin sergilediği heyecan, stres, korku gibi güçlü duygusal reaksiyonlar, eylem sonucunda bireyin başarıya ulaşıp ulaşamayacağı konusunda ipuçları verir. Bu bakımdan olumlu duygular, öz yeterlik inancını güçlendirip geliştirirken, olumsuz duygular öz yeterlik inancını zayıflatır. Hatta olumsuz duygular bireyin daha çok stresli ve heyecanlı olmasına neden olur ki bu da onun performansını olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1986). Kalabalık bir grubun önünde konuşurken kişinin kendini gergin hissetmesi ya da öğrencinin sınavda her şeyi birden unutması bu duruma örnek olarak verilebilir.

Yukarıda açıklanan öz yeterlik kaynaklarından en etkili olanın bireyin bizzat yaşadığı deneyimler olduğu ifade edilebilir. Öz yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba



harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Ay, 2007:37).

Bireyin öz yeterlik inançlarını etkileyen bilgi kaynakları aşağıda Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öz yeterlik inançlarını etkileyen bilgi kaynakları

Şekil 5'te görüldüğü üzere; öz yeterlik inancının yapısı, birbiriyle etkileşimli dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır. Performans deneyimleri, kişinin benzeri görevlerdeki önceki başarı ve başarısızlıklarını; dolaylı deneyimler, benzer durumlardaki benzer modellerin davranışlarını ve sonuçlarını gözlemlemeyi; sözel ikna, diğerlerinden gelen cesaretlendirici telkinleri; fizyolojik ve psikolojik uyarımlar ise herhangi bir olay sırasında kişinin sergilediği heyecan, stres gibi duyguları ifade etmektedir.

### 1.5. ÖZ YETERLİK GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öz yeterlik inancı hayat boyu gelişen bir kavram olup, birtakım faktörler anılan kavramın gelişimini etkilemektedir. Söz konusu faktörlerin önemlileri; kişilik algısı, aile etkisi, arkadaş çevresi etkisi, okul etkisi, deneyimler süresince öz yeterliğin gelişimi, olgunluğun beraberinde getirdiği öz yeterlik ihtiyacı ve geçmiş yaşantılar biçiminde sıralanabilir (Bandura, 1994:9). Bu faktörler aşağıda açıklanmıştır.

### **1.5.1. Kişilik Algısı**

Kişilik algısı, bireyin bedensel ve ruhsal açıdan kendini nasıl algıladığı ile ilgili bir kavramdır. Kişilik algısı düzgün olan bireyler kendilerini hem bedensel hem de ruhsal açıdan bir bütünlük, uyum ve denge içerisinde algırlar. Olumlu kişilik algısına sahip olan bireyler kendini sever, yeteneklerine inanır, kendine güven duyar ve kendini işe yarar bir birey olarak hisseder. Tam tersi durumunda kişilik algısı bozuk olan bireyler kendilerini işe yaramaz, değersiz, berbat, iğrenç biri olarak hissederler.

### **1.5.2. Aile Etkisi**

İnsanların ilk öz yeterlik deneyimleri ailede başlar. Aile, çocuğa en yakın olan ve çocuğun uzun süre etkileşimde bulunduğu çevrenin en başında gelir. Bu yakınlık ve etkileşim ailenin çocuk üzerinde önemli etkiye sahip olmasını sağlar. Çocuğun aile bireyleriyle olan ilişkileri, çocuğun diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturur. Bununla birlikte ailelerin çocuk yetiştirme tarzları, onların bedensel ve sosyal yeterliklerini büyük ölçüde etkilemektedir. Baskıcı ve otoriter aileler çocuğun bireyselleşme girişimini etkiler. Bu nedenle, aileler kişilerin öz yeterlik inanç ve düzeylerini önemli derecede etkilerler. Ayrıca anne-babanın boşanması, ebeveynlerden birinin vefat etmesi, çocukların doğuş sıraları, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, ailenin sosyo- ekonomik ve kültürel yapısı gibi birtakım özellikler de kişinin öz yeterliğini önemli düzeyde etkilemektedir.

### **1.5.3. Arkadaş Çevresi Etkisi**

Bireylerin yapabilecekleri uygulama çevrenin genişlemesi ile paraleldir. Sosyal öğrenmenin ve deneyim sahibi olmanın en önemli yollarından biri arkadaş çevresidir. Bundan dolayı, bireyler buldukları ortamda popüler olma ve prestij kazanma peşindedirler. Bireylerin bu arkadaş çevresi seçimi ilgi alanlarına göre şekillenmektedir. Başkalarınca seçilmiş arkadaşlar, bireylerin gerçek ilgilerinden uzak bir yaşam sürmesine ve öz yeterlik algılarının kontrollü gelişimine neden olmaktadır. Bireylerin kendi arkadaş seçimi ise onların gerçek ilgileri doğrultusunda öz yeterlik algısı geliştirmesini beraberinde getirir (Uzel, 2009:14).

#### **1.5.4. Okul Etkisi**

Bireyin yaşantısında en etkili dönemlerden biri de okullar dönemidir. Okullar, bireylerin sosyalleşme ve kültürlenme sürecini aktif kılarlar. Okullar; bireylere yaşamında gerekli olan bilgi, beceri, iyi alışkanlık ve davranışları kazandırarak bireylerin ailelerine ve çevresine yararlı bireyler olmasını sağlar. Akademik başarı inancı ve inançsızlığı da bireyin diğer öz yeterlik inançlarını doğrudan etkilemektedir (Barut, 2011:12).

Okullarda çocuklarla en çok irtibata geçen kişi öğretmendir. Çocukların sağlıklı bir kişilik sahibi olmalarında en az anne ve baba kadar öğretmenlerin de rolü çok büyüktür. Öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmesi, öğretmenlerin öz yeterlik inancına dayanmaktadır. Bu bağlamda öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğrencilerinin bilişsel gelişimlerini daha iyi desteklemektedirler.

#### **1.5.5. Deneyimler Süresince Öz Yeterliğin Gelişimi**

Her deneyim kişinin öz yeterlik algısını geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Ergenlerin yetişkin pozisyonunda yaşayabilmeleri için gereklilikleri ve hayatlarının tüm sorumluluğunu alacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Bu gereklilikler birçok yeni beceriyi ve yetişkin toplumunda yaşayabilme yollarını öğrenmelerini teşvik etmektedir. Bu gelişme evresinde karşılaştıkları problemlerle başa çıkma yollarını öğrenerek bireyler öz yeterlik inançlarını arttırmaktadırlar (Barut, 2011:13).

#### **1.5.6. Olgunluğun Beraberinde Getirdiği Öz Yeterlik İhtiyacı**

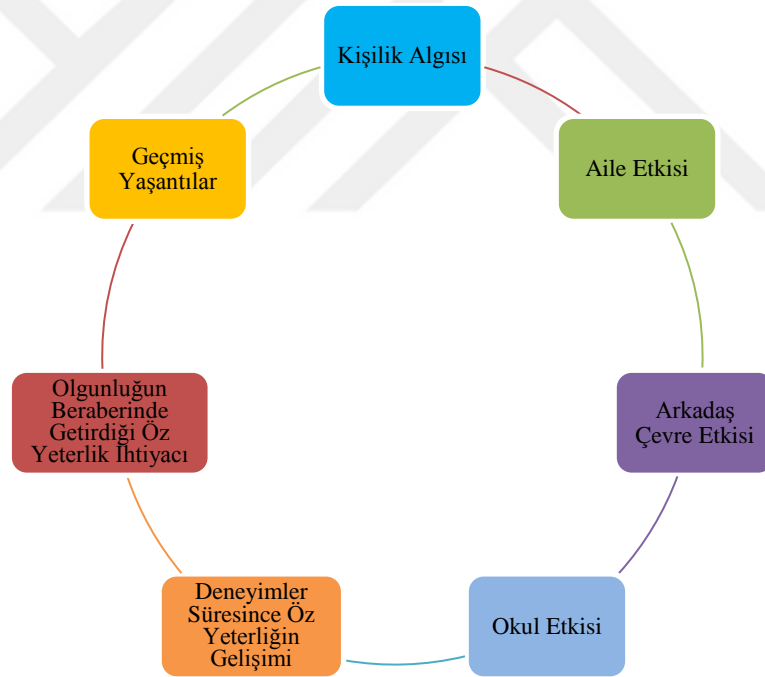
Yetişkinlik dönemi insanların aileden ayrılıp iş kurma, aile kurma, ebeveyn olma gibi yeni durumlarla baş etmeye başladığı bir dönemdir. Bu dönemde öz yeterlik inancının olumlu bir şekilde gelişebilmesi, ergenlik döneminde geçirilen yaşantıya bağlıdır. Ergenlik döneminde insanlar eksik öz yeterlik inançlarıyla ve öz şüphelerle donatılmışsa yetişkinlik döneminde öz yeterlik inançlarını toparlamakta zorlanırlar. Bu süreçte stresli ve depresif durumlar yaşarlar (Bandura, 1989).

Yetişkinliğe yüksek öz yeterlik inancıyla giren bir birey, stresiz ve mutlu bir yaşantıya sahip olmaktadır. Bireyin becerilerine karşı geliştirdiği öz yeterlik algısı onun yetişkinlik dönemini ne şekilde geçireceğinin bir göstergesidir.

### 1.5.7. Geçmiş Yaşantılar

Biyolojik olarak bireyin yaşlanması becerilerinin de gerilemesini beraberinde getirmektedir. Biyolojik yaşlanmanın fiziksel becerilerde bir düşüşü beraberinde getirmesi bireyin, bu olumsuz etkiyi aza indirmek için, fiziksel aktivitelerin yerini doldurabilecek farklı becerilerde öz yeterlik algıları oluşturmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla, bireyin bunu sağlayabilmesi geçmiş dönemlerinde edindiği becerilere ilişkin öz yeterlik algılarıyla paraleldir (Uzel, 2009:15).

Bireyin öz yeterlik gelişimini etkileyen faktörler aşağıda Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Öz yeterlik gelişimini etkileyen faktörler

Şekil 6'da görüldüğü üzere öz yeterlik gelişimin etkileyen faktörler, hayat boyu devam edip birbirlerinden etkilenmektedirler.

### 1.6. ÖZ YETERLİĞİN ÖNEMİ

Öz yeterlik birçok ortamda ve disiplinde test edilmiş, değişik alanlardan bulgularla desteklenmiştir. Öz yeterlik algısı, öğrencilerin davranışlarını

göstermede, başarılarını artırmada ve motivasyonlarını yüksek tutmada önemli etkiler üstlenir. Eğitim alanında öğretmen ve öğrencilerin bazı değişkenlere ilişkin öz yeterlik inançları, bu inançların davranışa etkileri ve önemi hakkında bilgi birikimi vermektedir.

Öz yeterlik kavramının; başarı, yüklemeler, amaç yönelimi ve değerler gibi eğitimin çeşitli değişkenleriyle ilişkili olduğunu sürülebilir (İsrael, 2007:38). Söz konusu ilişkiler aşağıda açıklanmıştır.

### **1.6.1. Başarı ve Öz Yeterlik İlişkisi**

Başarı, bir işte elde edilen yararlı, iyi, sevindirici sonuç anlamına geldiği gibi; bir işi istenilen bir biçimde bitirmek anlamına da gelir.

Başarı ve öz yeterlik arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Öğrencilerin belirli bir konuda başarılı olduklarını görmeleri, başarılar yaşamaları onların o konuya ilişkin öz yeterliklerinin de artmasına neden olabilmektedir (İsrael, 2007: 38). Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz yeterlik inancına sahip kimseler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar (Pajares, 2002'den aktaran: Yenilmez ve Kakmacı, 2008:5). Öz yeterlik inancı, bireyin yapacağı etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabaların düzeyini ve performansını etkilemektedir (Ekici ve diğerleri, 2014:25).

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle öğrencilerin öğrenme istekleri ve bu isteklerin devamında meydana gelecek olan başarı duygusunun, onların sahip oldukları öz yeterlik inançlarıyla orantılı olduğu söylenebilir.

### **1.6.2. Yüklemeler ve Öz Yeterlik İlişkisi**

Yükleme, bir olayın ya da sonucun nedenlerini bireyin algılaması ile ilgilidir. Yükleme kuramı insanların hem kendi davranışlarının hem de başkalarının davranışlarının sebeplerini nasıl gördüklerini açıklamakta olup bireyin kendi başarı ya da başarısızlığını açıklama biçiminin güdüleri nasıl etkilediğini incelemektedir (Erden ve Akman, 1997'den aktaran: Baltaoğlu vd., 2015:806).

Öte yandan aynı edim başarısı gösteren bireyler, öz yeterlik açısından farklı düzeylerde olabilirler. Bunun nedenlerinden biri de yüklemelerin farklı olmasıdır. Başarının yeteneğe bağlı olduğunu düşünen bir birey, belirli bir konuda yeteneklerine güveniyorsa o konu ile ilgili özyeterliği artar, güvenmiyorsa düşer. Çabaya yükleme yapan bireylerin de çabalarının karşılığını almaları sonucunda öz yeterlikleri artabilir (Turcan, 2011:22).

### **1.6.3. Amaç Yönelimi ve Öz Yeterlik İlişkisi**

Amaç yönelimi, öğrencinin akademik görevlere yaklaşım tarzını belirleyen akademik hedef ve eğilimlerdir (Dweck ve Leggett, 1988:257). Bu yönelimde öğrencinin yeteneğini geliştirme ve öğrenme amacı hedeflenmektedir. Amaç yönelimde, öğrenci öğrenme sürecinde, öğreneceği konuyu tam anlamıyla öğrenmeyi ve konuya hâkim olmayı arzulamaktadır. Amaç yönelimi gütmeyenlerde öğrenci ise, öğrenme süreci içerisinde konuyu anlamaktan ziyade başkalarına zeki ve yetenekli görünmek için çalışma arzusu sergileme yoluna girerler.

İsrail'e (2007) göre; yüksek öz yeterliğe ve yüksek öğrenim amaçlarına sahip öğrencilerin eğitim sonrası öz yeterlikleri de yüksektir. Eğitim-öğretim süreci başlamadan yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireylerin başarı seviyeleri buna paralel olarak artmaktadır.

### **1.6.4. Değerler ve Öz Yeterlik İlişkisi**

Terim olarak “değer” objeleri, insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi, kötü, arzu edilen, edilmeyen ve bunun gibi yargılarımızı oluşturan standartlarımızı ve prensiplerimizi ifade etmektedir (Halstead ve Taylor, 2000:169). İnsan yaşamında değerlerin önemli fonksiyonlarının olduğu tartışmasız bir biçimde herkes tarafından kabul görmektedir. Bu durum değerlerin sadece güncel yaşantıya değil aynı zamanda eğitim yaşamına da etkisinin olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır (Barut, 2011:14).

Bir davranışın gösterilmesini değerler ve beklentiler belirlemektedir. Öz yeterliğin düşük olduğu durumlarda, değerler ve beklentiler olumlu olsa dahi davranış gösterilmeyebilir. Örneğin, sınavda başarılı olacağına ve başarılı

olmasının öğretmeni mutlu edeceğine inanan, öğretmeni memnun etmekten hoşlanan bir öğrencinin olumlu beklenti ve değerleri vardır. Ancak kendisini bu konuda yeterli görmüyorsa çalışmaya güdülenmeyecektir (Açıkgöz, 1996:202). Bunun tam tersi olarak bazı durumlarda öz yeterlik ile bireyin sahip olduğu değerler ortak bir noktada buluşamayabilir. Öz yeterliğin yüksek; fakat verilen değer az olduğu bir durumda da, öğrenci çalışmaya güdülenmeyerek, olumlu edim göstermeyebilir (İsrael, 2007:41).

### **1.7. ÖZ YETERLİK TÜRLERİ**

Öz yeterlik kavramının öncüsü olan Bandura'ya göre iki öz yeterlik türü vardır. Bunlar; mücadeleci öz yeterlik ve akademik öz yeterlik olarak sınıflandırılabilir. Bandura (1997), mücadeleci öz yeterlikte bireyin zorlu durumların üstesinden gelebilme gücü konusunda kendine olan inancı; akademik öz yeterlik türünde ise bireyin akademik bir görevi istenilen düzeyde yerine getirme konusunda kendine olan inancı şeklinde tanımlamaktadır. Söz konusu yeterlik türleri aşağıda açıklanmıştır.

#### **1.7.1. Mücadeleci Öz yeterlik**

İnsanlar hayatları boyunca olumsuz koşullarla karşılaşabilmektedirler. İnsanların karşılaştıkları olumsuzluklarla baş edebilme becerileri öz yeterlik inançlarına bağlıdır. Olumsuz koşulların üstesinden gelebilmek için çaba gösterirken gerekli olan öz yeterlik tipi mücadeleci öz yeterlik olarak ifade edilebilir (Ulu, 2012:32).

Mücadeleci öz yeterlik inancı yüksek olan insanların zorluklarla başa çıkma, olumsuz durumlarda bile başarılı olabileceklerine dair inançları, kendilerine olan güvenleri yüksektir. Tam tersi durumdaki insanlarda zor durumlarla başa çıkmayı deneme eylemi görülmez. Bu kişiler kendilerini tehdit altında hissederler ve endişe duyarlar. Kısaca mücadeleci öz yeterlik, potansiyel zorluklarla mücadele etmek için gösterilen performans biçiminde açıklanabilir.

### **1.7.2. Akademik Öz Yeterlik**

Linnenbrink ve Pintrich'e (2003) göre akademik öz yeterlik, öğrencilerin okul ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirmede kendi öz yeterliklerine yönelik inancıdır. Ergür'e (2016) göre ise, akademik öz yeterlik bireyin akademik bir görevi istenilen düzeyde yerine getirme ya da akademik bir hedefe başarıyla ulaşma konusunda kendine olan inancıdır.

Öğrenciler eğitim hayatları boyunca giderek zorlaşan akademik görevlerle başa çıkmak zorunda kalmaktadır. Öğrenciler okul hayatlarında ilerledikçe daha yoğun rekabet ortamı, değişen not sistemi, sınıflar arası geçişle yaşadıkları stres gibi sebeplerle akademik öz yeterlik inançlarında değişikliklerle karşılaşmaktadırlar. Ayrıca öğrenciler bazen okul hayatında başarısızlıkla da karşılaşabilmektedirler. Bu başarısızlığın esas nedeni öğrencinin başarabileceğine inanmaması, çevresiyle ilişki kuramaması yani akademik öz yeterlik inancını zayıf olmasından kaynaklanmaktadır (Pajares ve Schunk, 2003).

Yukarıdaki ifadelerden hareketle akademik öz yeterlik, insanların eğitim hayatındaki akademik başarısıyla ilgilidir. Bu bağlamda öğrencilerin başarılarını destekleyen, onları motive eden, iyi rol model olabilen öğretmenlerin, öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin artmasında etken oldukları belirtilebilir. Kısacası, akademik öz yeterlik, insanların eğitim hayatında önemli yer edinmektedir.

## **1.8. BİREYLERİN ÖZ YETERLİK ÖZELLİKLERİ**

Toplumunu oluşturan ve kendine özgü özellikleri bulanan bireylerin yüksek ve düşük öz yeterliğe sahip olmanın bir sonucu olarak birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

### **1.8.1. Öz Yeterliği Yüksek Bireylerin Özellikleri**

Öz yeterliği yüksek olan bireylerin özellikleri üzerinde birçok araştırma (Aydın, 2008; Barut, 2011; Bolat, 2011; Bozkurt, 2013; İsrail, 2007; Otacıoğlu, 2008; Sakız, 2013; Sallabaş, 2012; Türk, 2009; Ulu, 2012; Uygur, 2010; Yılmaz, 2014) yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarından hareketle öz yeterliği yüksek olan bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:



- Kişisel huzurları yüksektir.
- Yüksek bir motivasyona sahiptirler.
- Evde, okulda ve meslekte başarılıdırlar.
- Daha zor görevler içinde yer almayı severler.
- Daha sabırlı olup daha az endişelidirler.
- Görevlerini özverili ve istekli yaparlar.
- Karmaşık olaylarla baş edebilirler.
- İçlerindeki rahatlıkla başarıya yaklaşırlar.
- Kendilerine olan güvenleri yüksektir.
- Başarısızlığın sebebini yetersiz çaba veya eksik bilgiye bağlarlar.
- Sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi gösterirler.
- Kişisel başarıya hedeflendiklerinden stres ve depresyona karşı daha dirençlidirler.
- Hata ya da yenilgilerden sonra öz yeterlik duygularını çok hızlı onarabilirler.
- Öğrenme etkinliklerine daha isteyerek yaklaşmakta, bu uğurda büyük çaba harcamaktadırlar.
- Bir engelleme ile karşılaşıldığında kendilerini çabucak toparlayıp hedeflerine ulaşmak için mücadeleyi sürdürürler.
- Zor işleri kaçınılması gereken bir tehlike biçiminde değil başarılması gerekli zorluklar olarak görürler.
- Önlerine uğraştırıcı zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflerine ulaşmada kararlı olurlar.
- Başarısızlıklar karşısında yılmazlar.
- Cesaret ve inançları gelişmiştir.
- Güçlükler karşısında uzun süre gayret ederek daha etkili stratejiler kullanmakta ve daha yüksek performans göstermektedir.
- Bilgilerine, becerilerine ve yeteneklerine; dolayısıyla üstlendikleri rolleri ve bu rollerin gereği olarak görevlerini yerine getirme konusunda kapasitelerine daha çok güvenirlir.
- Zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler.

### 1.8.2. Öz Yeterliği Düşük Bireylerin Özellikleri

Öz yeterliği düşük olan bireylerin özellikleri üzerinde birçok araştırma (Akbulut, 2006; Bandura, 1994; Barut, 2011; Bozkurt, 2013; İsrail, 2007; Türk, 2009; Ulu, 2012; Uygur, 2010; Yılmaz, 2014) yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarından hareketle öz yeterliği düşük olan bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Kendi yeteneklerine güvenmezler ve çoğunlukla kararsızdırlar.
- Çok kolay stres ve depresyon altına girerler.
- Başarıya ulaşmazlar.
- Sürekli kendilerini yetersiz hissederler.
- Hayatlarında mutsuz ve umutsuzdurlar.
- En ufak hüsrana ve yenilgide kolayca pes ederler.
- Kendilerini zorlayan olumsuz koşullarda çaba göstermekten kaçınırlar.
- Kişisel tehlike olarak algıladıkları zor işlerden kaçınırlar.
- Olaylar karşısında güdülenmelerini sağlayacak güçlü amaçları yoktur.
- Karar vermede güçlük çekerler.
- Devamlı olumsuz bakış açısına sahiptirler.
- Kişisel başarıları ve huzurları düşüktürler.
- Kendilerine ulaşması zor olmayan hedefler belirlerler.
- Hedeflerine ulaşma, sorumluluklarını yerine getirme istekleri zayıftır.
- Ne yapmaları gerektiğini bilmelerine rağmen etkisiz davranışlar gösterirler.
- Nasıl başaracaklarına konsantre olmak yerine kendilerini tahlile odaklanırlar.
- Yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar.
- Kendilerine verilen bir göreve karşı isteksizlik, başlamama ya da görevi sürdürememe gibi davranışlar sergilerler.
- Takip etmeyi seçtikleri amaçlarla ilgili düşük düzeyde beklentilere ve zayıf bir kararlılığa sahiptirler.

- Zor işlerle karşılaştıklarında kişisel yetersizlikleri, karşılaşılabilecekleri engeller ve her türlü karşıt çıktılar üzerinde dururlar.
- Yetersiz performansı eksik yetenek olarak gördükleri için moral çöküntüsünden kolaylıkla sıyrılamazlar.
- Hedeflerine ulaşırken karşılaştıkları zor durumları tehdit olarak görürler ve sürekli endişe duyarlar.

## **1.9. ÖZ YETERLİK EĞİTİM İLİŞKİSİ**

Eğitim süreci öğelerinden birisi olan öğretmenler, eğitimin amaçlanan sonuçlara ulaşmasında oldukça etkin bir rol oynadığı belirtilebilir. Bu bağlamda öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik düzeyi üzerinde durulması ve etkileri incelenmesi gereken bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Aşağıda öğretmen öz yeterliği kavramı incelenerek yüksek ve düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin özellikleri açıklanmıştır.

### **1.9.1. Öğretmen Öz Yeterliği**

Öğretmen öz yeterliği kavramı yirmi yılı aşkın bir süredir kullanılmaktadır. Öz yeterlik inancının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabileceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı ileri sürülmektedir (Enochs ve Riggs, 1990). Öz yeterlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği bildirilmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Schmitz (2000), öz yeterlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, öz yeterliği yüksek öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını ileri sürmüştür.

Literatürde öğretmen öz yeterlik kavramına ilişkin birçok tanım yapılmış olup bu tanımlardan bazıları şöyledir: Öğretmenlerin sınıfta öğretim sürecinde, yönetim sürecinde, danışmanlık sürecinde görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine dair kendileri hakkındaki yargısı, inancı (Ulu, 2012:43); öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki sahip oldukları inanç ve yargıları (Türk, 2009:44); öğretmenlerin

öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterip gösteremeyeceklerine ilişkin inanışları (Kurt, 2012:200); öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve başarılarını etkileme yeteneklerine olan inançları (Kurbanoglu, 2004:137); öğretmen inançlarının öğrenci davranışlarına ve öğrencinin akademik başarısına, zor veya yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri (Tepe, 2011:14); öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileme kapasiteleri veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançlarıdır (Çapri ve Kan, 2007:65).

MEB'e (2002) göre, öğretmen öz yeterliği, öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenmese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan alt görevleri anlatacak biçiminde tanımlanabilir.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle kısaca öğretmen öz yeterliği; "öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yapabilmek için sahip oldukları öz yeterlik inanç düzeyi" biçiminde tanımlanabilir.

Öğretmen öz yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir yapıdır. Öğretmen öz yeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen öz yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen öz yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi açısından oldukça önemlidir (Pajares, 1997).

Öğretmenin öz yeterlik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir. Bu nedenle, iyi yetişmiş öğretmen adaylarının her şeyden önce yüksek öz yeterlik inancına sahip olmaları beklenmektedir (Üredi ve Üredi, 2005:2). Öğretmen öğreteceği konunun amaçlarını, öğretim stratejisini, öğretim yöntem ve kaynaklarını rahatlıkla belirleyebilir. Öğrettiği bilgi ve becerileri ölçüp, değerlendirebilir. Öğretmede yeterli olmak için öğretmenlerin ciddi bir eğitim alması gerekmektedir (Orhaner ve Tunç, 2003:31). Öğretmen öz yeterliklerinin belirlenmesi (MEB, 2008:9);

- Milli eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesine katkı sağlamak,
- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama yapılabilecek bir sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak açısından önem taşımaktadır.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda; öğretmen öz yeterliğinin eğitim sürecinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Eğitimin niteliğini, öğrencinin öğrenmeye aktif katılımını, öğretilenlerin öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlama, öğrencilerin akademik başarılarını artırma, derslerde kullanılan yöntem ve teknik belirleme gibi birçok konuda öğretmene büyük görevler düşmektedir. Bu da öğrencilerin başarı durumlarını etkilemektedir. Anılan ilişki, öğretmenlerin öz yeterlik inancı üzerinde durulması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Öz yeterlik inancı, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yapabilmesine ilişkin inançlarının ne düzeyde olduğunu göstermektedir.

### **1.9.2. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Öğretmenlerin Özellikleri**

Yüksek ve düşük öz yeterliğe sahip bireylerin birtakım özellikleri olduğu gibi eğitim ve öğretimin önemli yapı taşlarından biri olan ve davranış değiştirme mühendisi olarak adlandırılan öğretmenlerin de yüksek ve düşük öz yeterliğe sahip olmanın bir sonucu olarak birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

### 1.9.2.1. Öz Yeterliği Yüksek Öğretmenlerin Özellikleri

Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin özellikleri üzerinde birçok araştırma (Avcı, 2006; Aydın, 2008; Bandura 1997; Barut, 2011; Bedir, 2013; Bozkurt, 2013; Gençtürk, 2008; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Kurt, 2012; Kurtuluş ve Çavdar, 2010; Özerkan, 2007; Seçkin ve Başbay, 2013; Sönmez ve Kılınc, 2012; Temiz, 2012; Tepe, 2011; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Turcan, 2011; Türk, 2009; Ulu, 2012, Uzel, 2009; Yürekli, 2008) yapılmıştır. Bu araştırmalardan hareketle öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sahip olduğu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Zamanlarını daha iyi planlarlar.
- Öğrencinin yaptığı hatalarda daha az eleştirici davranırlar.
- Çabalayan öğrenci ile daha uzun süre çalışırlar.
- Özel gereksinimi olan öğrencilere karşı daha kabul edici davranırlar.
- Daha çabuk karar verirler.
- Öğretmede daha istekli ve coşkuludurlar.
- Kendileri için mesleki standartlar koyarlar.
- Diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar.
- Yeni fikirlere daha açıktırlar.
- Planlamaya ve organizasyona önem verirler.
- Başarısız öğrencilere daha çok yardım etmeye çalışırlar.
- Zor öğrencilerle daha çok uğraşıp özel eğitime daha az öğrenci göndeririler.
- Bütün öğrencilerin öğrenebileceğini savunurlar.
- Her öğrencinin başarılı olacağına inanırlar.
- Amaçlarına ulaşmak için yüksek oranda performans gösterirler.
- Yüksek akademik standartlara sahiptirler.
- Beklentileri açıktırlar.
- Akademik öğretime yoğunlaşırlar.
- Öğrencilerin öğretimle ilgili davranışlarına odaklanırlar.
- Sınıflarında güvenli, destekleyici bir hava yaratmaya çalışırlar.
- Öğrenci girişimciliğini teşvik ederler.
- Bireysel ihtiyaçları dikkate alırlar.

- Sınıfın denetimi için daha az zaman ayırırlar.
- Öğrencileri için uzmanlık deneyimi yaratırlar.
- Mesleklerine daha çok yönelirler ve memnuniyetleri yüksektirler.
- Öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanırlar.
- Öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanırlar.
- Yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimlidirler.
- Öğrencilerle iletişim kurmaktan çekinmezler.
- Öğrencilerine karşı daha eşit, daha sıcak davranışlar gösterirler.
- Erişebilecekleri yüksek hedefler belirlerler.
- Öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürütürler.
- Öğrenme etkinliklerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenlerler.
- Öğrencileri doğrudan denetlemezler, öğrencilerin kendi denetimlerini arttırmaya çalışırlar.
- Öğrenciye bilgi aktarırken karşılarına çıkabilecek zorlukların üstesinden gelebilmek için çeşitli stratejiler geliştirirler.
- Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni metotları uygulamaya isteklidirler.
- Mesleki müfredatı takip etmekten çok öğrenci gelişimini destekleme odaklıdır.
- Öğrenci gelişiminde kontrol odaklı yöntemlerden çok öğrencinin öz denetimini geliştirebilecek yöntemleri tercih ederler.
- Başarısız öğrencilerle karşılaştıklarında öğrencileri destekleyerek başarılı bir birey ortaya çıkarmalarını sağlarlar.

Yukarıdaki sıralanan özellikler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmen için yüksek öz yeterliğe sahip olmanın önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin eğitiminin üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğu ifade edilebilir.

### **1.9.2.2. Öz Yeterliği Düşük Öğretmenlerin Özellikleri**

Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin özellikleri üzerinde birçok araştırma (Ay, 2007; Bandura, 1986; Barut, 2011; Bozkurt, 2013; Gençtürk, 2008; Kurt,

2012; Seçkin ve Başbay, 2013; Tarkin ve Uzuntiryaki, 2012; Tepe, 2011; Turcan, 2011; Türk, 2009; 2012; Ulu, 2012; Uzel, 2009; Yürekli, 2008) yapılmıştır. Bu araştırmalardan hareketle öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin sahip oldukları özellikler aşağıda gibi sıralanabilir:

- Eğitimde daha geleneksel yöntemler kullanırlar.
- Yeteneklerini aştığına inandıkları faaliyetleri planlamaktan kaçınırlar.
- Öğrenmede zorluk çeken öğrencilerle uğraşmazlar.
- Dersleri ders kitaplarını okuyarak sürdürmektedirler.
- Materyal bulmada çok az çaba harcarlar.
- Öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlayacak yollar aramazlar.
- Öğrencileri sınıfta bırakma eğiliminde olurlar.
- Mesleğine karşı soğukluk hissederler.
- Öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili sorumluluk almak istemezler.
- Yeni yaklaşımları uygulamayı zor ve zaman alıcı bulurlar.
- Öğrenciler için çabalamaktan vazgeçme gibi davranışlar sergilerler.
- Öğrenci motivasyonu ile ilgili olumsuz bakış açısına sahiptirler.
- Derslerde daha çok sözel anlatım ve ders kitaplarını okumaya dayalı öğretim yaklaşımlarını tercih etmektedirler.
- Akademik meselelere daha az zaman ayırırlar.
- Kontrollü bir öğretim ortamı oluşturmak için sert yönetim stratejileri kullanırlar.
- Kendini yetersiz hissettiği alanlardaki hedef konulara daha az zaman harcarlar.
- Başarısız öğrencilerle karşılaştıklarında, öğrencilerin öz yeterlik inancını geliştirmeye çalışmak yerine dış sebepleri bahane ederek öğrencileri doğal gelişimine bırakırlar.
- Bir öğrenciye soru yöneltirken genellikle cevaplarını kendileri verirler ya da öğrencinin doğru cevap vermesine izin vermeden ikinci bir öğrenciye daha sorarlar.



Yukarıdaki bilgilerden hareketle; öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim yerine öğretmen merkezli eğitimi tercih ettikleri ifade edilebilir. Böylece öğrencilerin güvensiz olmalarına, derslerde güdelenememelerine ve akademik açıdan başarısız olmalarına neden olurlar.

Yüksek ve düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin sahip oldukları özellikler karşılaştırıldığında aralarında birtakım farklılıklar olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere geribildirim gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır. Etkin öğretimle öğrenmenin etkilenebileceğine inanan ve öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, uzun süre sebat edeceği ve farklı geribildirimler vereceği ileri sürülebilir (Gibson ve Dembo, 1984'den aktaran: Uzel, 2009:18).

Öte yandan öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik düzeyinin öğrenciler üzerinde de etkiye sahip bir faktör olduğu ileri sürülebilir. Şöyle ki; öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenlere sahip öğrencilerin algılarının yıllar ilerledikçe daha olumsuz hale gelmekteyken, öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlere sahip öğrencilerin algılarının okul yıllarının başlangıcından sonuna kadar daha olumlu olmakta ya da olumsuz değişim göstermemekte olduğunu ortaya koyarak öğretmenlerin öz yeterlik algısının önemini vurgulamıştır (Showalter, 2005'den aktaran: Yürekli, 2008:17). Ayrıca; öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında önemli sınıf içi davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrencinin başarısında farklılaşmalara neden olduğu ortaya çıkmıştır (Çakıroğlu ve diğerleri, 2002).

## **2. BÖLÜM**

### **MUHASEBE EĞİTİMİ**

#### **2.1. MUHASEBENİN TANIMI ve TARİHİ GELİŞİMİ**

##### **2.1.1. Muhasebenin Tanımı**

Literatürde muhasebe kavramına ilişkin farklı tanımlamalar mevcuttur. Bu tanımlardan bazıları şöyledir. Muhasebe; mali nitelikteki işlemleri ve olayları para ile ifade edilmiş şekilde kaydetme, sınıflandırma, özetleyerek rapor etme ve sonuçları yorumlama bilim ve san'atı (Karakaya, 2006:1); işletmeler arası karşılıklı ilişkiler ve işletme içi olaylar sebebi ile işletmenin varlıklarında ve kaynaklarında değişme meydana getiren tamamen veya kısmen mali nitelikteki işlemlere ait bilgileri kaydeden, sınıflandıran ve anlamlı bir biçimde özetleyerek, varılan sonuçları yorumlayan ve böylece işletme ilgililerine, amaçlarına uygun yararlı bilgileri sağlayan bilim (Sürmen, 2016:8); işletmenin varlık ve kaynakları üzerinde değişiklik meydana getiren, mali nitelikteki işlem ve olayları kaydeden, sınıflandıran, özetleyerek rapor eden ve bunların sonuçlarını yorumlayan bilimsel bir metod (Ertürk, 2007:2); işletme varlıklarını, sermayesini ve borçlarını belirlemek ve bunlarda işletme faaliyetlerinden dolayı meydana gelen değişmeleri izlemek ve işletme faaliyetlerinin sonucunu (kâr veya zararı) ortaya koyan bilim (Ergin, 2006:20); belirli bir dönemde kurumun varlık, borç ve sermaye durumunu, iç ve dış dünyası ile olan hesapsal ilişkilerini belgeler üzerinde belirleyip hesaplar üzerine işleyerek izleyen, her türlü kurallara ve yasalara uygun hesaplaşmayı sağlayıp maliyetin hesaplanması, işletmenin ölçülmesi planlama hesapları ile ilgili işlemleri içeren bir bilgi, anlayış ve erişme alanı (Haftacı, 2013:1); ekonomik faaliyette bulunan tüm örgütlerin faaliyetlerini ve faaliyetlerin sonuçlarını takip etmelerinde kullandıkları sistematik kayıtlar bütünüdür (Güney, 2012:1).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle muhasebe, “bir işletmenin parasal işlemlerle ilgili artış ve azalışların takibini yapan ve bunun sonucunda kâr veya zararı ortaya çıkaran bir bilgi sistemi” biçiminde ifade edilebilir. Bir başka ifade ile muhasebe, işletmelerin her türlü ekonomik faaliyetlerindeki değişimleri kayıt altına alan ve raporlayan bir bilgi sistemidir.

Muhasebe bilgilerinin konusunu mali nitelikteki işlem ve olaylar oluşturur. Bir işlemin muhasebe konusu olması için parayla ifade edilmesi gerekir. Örneğin; bir işletmede çalışan işçinin iş kazası sebebiyle ölmesi muhasebe konusu olmazken, bu işçinin ailesine verilecek kıdem tazminatı muhasebe konusu olmaktadır. Muhasebe konusu olan bilgiler, ihtiyaç duyan kişi ve kuruluşlara iletilir. Bu kişi ve kuruluşların başında; işletme yöneticileri, işletme ortakları, işletme ile ilişkide bulunan kişi ve kuruluşlar, devlet kurumları, finans kurumları, sendikalar, işletme çalışanları ve diğer kişi ve kuruluşlar gelmektedir.

Muhasebe, sadece defter tutma veya işletme sahibinin hesaplarını kayıt altına alma değildir. Muhasebe, defter tutmanın yanında özetleme, analiz ve yorumlama görevlerini de yerine getirir.

### **2.1.2. Muhasebenin Tarihi Gelişimi**

İnsanların hesap tutma ihtiyacı ekonomik hayatın başlangıcıyla ortaya çıkmış ve ekonomik hayatla birlikte devam etmiştir. Ekonomik hayat genişledikçe buna paralel olarak işlemler değişmekte, artmakta ve çeşitlenmektedir. Muhasebe, bunlardaki değişimleri, artmaları ve çeşitlenmeleri izleyebilir durumda olmalıdır. Muhasebe teori ve uygulaması çok uzun süren bir evrim sonucunda ortaya çıkmıştır. Hesap tutma tekniği olarak adlandırılan muhasebenin başlangıcı takasın (mübadele) başladığı çağlara kadar uzanır. Paranın icadından sonra takas devri kapanmış, bunun yerine mal karşılığı paranın verilmesi imkanı ortaya çıkmıştır. Muhasebe alanındaki gelişmeler de, buna paralel olarak gelişme göstermiştir.

Muhasebeye ilişkin ilk kayıtların yaklaşık olarak M.Ö. 3600 yıllarında Mısır, Suriye ve Irak'ta tutulduğu bilinmektedir. Ticari alanda ilk yazılı belgeler olduğu sanılan tabakalar papirüsler üzerine yazılmıştır (Ergin, 2006:19). Mısır medeniyetinde papirüs kayıtlarında kırmızı ve siyah mürekkebin kullanıldığı bilinmektedir. Eski Romalılar ise çekleri kullanmışlardır. Slavlar, kasa defterine kayıt yapmışlardır (Özdoğan, 1978:11). Yunan medeniyetinde tapınaklara ve bankalara ait hesapların tutulduğu saptanmıştır. İlk çağların sonlarına doğru Romalılar, hesap tutma tekniği bakımından en ileri noktaya ulaşmışlardır (Sevilengül, 2011:6).

Ticaretin gelişmesi, muhasebe biliminin de gelişmesine olanak sağlamıştır. Günümüzdeki anlamıyla muhasebenin temelleri 13. yüzyılda İtalya’da uygulanmaya başlamıştır. 1494 yılında Venedik’te Luca Pacioli “Summa di Aritmetica, Geometria, Proportionni ét Proportionnalite” (Aritmetik, Geometri, Oran ve Orantı Hakkında Özet) adlı bir eser yayınlayarak bugünkü anlamda çift taraflı kayıt yönteminin uygulamasını bu kitapta anlatmıştır. Pacioli, çift yanlı kayıt yönteminin kurucusu değildir; ancak o çağdaki muhasebecilerin uyguladıkları muhasebe işlemlerini sistematik bir şekilde ortaya koyan ilk kişidir. Ayrıca 1363 yılında Abdullah İbn Muhammed Farsça olarak “Risale-i Felekiye” adlı çalışmasında Pacioli’nin kitabına benzer şekilde muhasebe esaslarına ilişkin açıklamalarda bulunmuştur (Sevilengül, 2011:7; Sürmen, 2016:2; Şenel ve Yanık, 2012:2).

Türkiye’de cumhuriyetin ilanı ile birlikte muhasebe alanında gelişmeler artmıştır. Bu bağlamda 1926 yılında Ticaret Kanunu, 1950 yılından sonra Gelir Vergisi Kanunu (GVK), Vergi Usul Kanunu (VUK), Gider Vergisi Kanunu kayıt düzeni bakımından işletmeleri bir düzene koymuş ve muhasebe çalışmalarına yardımcı olmuştur. Ülkemizde 1972 yılından itibaren Kamu İktisadi Teşebbüsler (KİT) için Tek Düzen Hesap Çerçevesi, 1984 yılında Sermaye Piyasası Kanununa tabi işletmeler için Standart Genel Hesap Planı, 1986 yılında bankalar için Tekdüzen Genel Hesap Planı, 1992 yılında sigorta şirketlerine ait Tekdüzen Genel Hesap Planı, 1993 yılında aracı kurumlar için Aracı Kurumlar Genel Hesap Planı ve 1994 yılından itibaren yukarıda işletmelerin dışına kalan tüm işletmelere yönelik Tek Düzen Hesap Planı yürürlüğe girmiştir.

## **2.2. MUHASEBE EĞİTİMİ**

### **2.2.1. Muhasebe Eğitimi Kavramı**

Muhasebe, işletme varlıklarının, sermayesinin ve borçlarının ne olduğu, parasal değerleri, nereden nereye geldikleri, hangi değişimlere uğradıkları, faaliyetlerin sonunda ne elde edildiği veya ne kaybedildiğinin bilinmesi için varlıkların, sermayenin ve borçların saptanmasıdır (Ustaahmetoğlu ve diğerleri, 2013:243). Eğitim, bireyin kişiliğinin gelişmesine yardım eden, ona bilgi ve beceri kazandıran, bireyin ilgi ve yeteneklerine göre meslek sahibi yapan,

topluma, çevreye ve yeniliklere duyarlı ve uyumlu olmasını sağlayan bir süreçtir (Orhaner ve Tunç, 2003:3). Muhasebe eğitimi ise; işletme kararlarına yararlı bilgilerin belirlenmesi, toplanması, ölçülmesi, işlenmesi, kaydedilmesi, doğruluğunun denetlenmesi, kolay anlaşılır raporlar şeklinde özetlenmesi, incelenmesi ve incelenmesinden çıkarılan sonuçların karar almada kullanılması konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi ve bu bilgilerin kullanılması için yeteneklerinin geliştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Çelenk ve Çamtosun, 2009:160).

Muhasebe eğitimi, bir mesleki eğitimidir. Mesleki eğitimde esas olan, bireye mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bunun yanı sıra meslekle ilgili bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişmesini sağlamaktır. Mesleki eğitimde verilecek bilgi ve beceriler, ders programları ile öğrencilere kazandırılmaktadır. Mesleğe ilişkin bilgi ve becerilerin verildiği ders programları, ders içerikleri, ders verme şekli, derste kullanılan materyaller, öğretimden sorumlu kişiler, eğitimi alacak öğrenciler, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri muhasebe eğitiminin kalitesini belirler.

Muhasebe eğitimiyle bireye, öğrenciye temel bilgiler kazandırılmaktadır. Bunun yanında muhasebe bilimi uygulamalı bir bilim olması nedeniyle muhasebe eğitiminde eğitim alacak kişilere teorik bilgiler, pratik bilgilerle ilişkilendirilerek verilmesi durumunda bilginin kazandırılmasının önemi artacaktır.

Muhasebe, işletmenin içinde bulunduğu çevredeki değişimlerden doğrudan etkilenen ve kendini sürekli güncelleyen bir bilgi sistemidir. Bu bütün içinde yalnızca muhasebe bilgisi yeterli olmayıp iktisat, maliye, hukuk, işletme gibi bilgilerle muhasebecilerin donanması gerekmektedir (Zaif ve Ayanoglu, 2007:117).

### **2.2.2. Muhasebe Eğitiminin Amacı**

Muhasebe sağladığı bilgi nedeniyle bir yandan devletin belirlediği ve zorunlu tuttuğu bilgi ve belgelerin belirli bir düzen içerisinde oluşturulmasını sağlarken diğer yandan işletme sahipleri ve işletmeyle ilgili diğer ilgililere temel finansal bilgileri sağlayan bir bilimdir. Dolayısıyla muhasebe bilimi söz konusu finansal bilgileri kullanacak ilgililere doğru ve güvenilir bilgileri ulaştırmak

durumundadır. Doğru ve güvenilir bilgi üretmenin yolu da iyi eğitim almış meslek elamanı yetiştirmekte olur (Tazegül, 2011:6).

Muhasebe eğitiminin amacı farklı yazarlarca farklı biçimlerde ifade edilmiştir. Bu bağlamda muhasebe eğitiminin amacı; Aksakaloğlu (2013)'na göre, eğitim gören bireylere işletme için faydalı olacak bilgilerin neler olduğunu kavratılması, bu bilgilerin kaydedilmesi, sınıflandırılması, kaydedilen bilgilerin doğruluğunun denetlenmesi, raporlar halinde hazırlanması, raporların yorumlanarak karar almada kullanılması ve edinilen bilgilerin uygulanması konusunda bireylerin yeteneklerini geliştirmek; Muhasebe Eğitimi Değişikliği Komisyonu (AECC) (1999)'na göre, muhasebe temel kavram ve ilkelerini öğrenciye kazandırarak; öğrencilerin bilgiyi oluşturması, ölçmesi ve en önemlisi analiz ederek karar almada kullanmasının sağlanmasıdır. Bilginin karar alma aşamasında kullanılabilmesi için bilginin oluşum süreci ile ilke ve kavramların bu sürece etkisi ders içeriklerinde vurgulanmalıdır. İlke ve kavramların kavranması için geleneksel muhasebe eğitimi ile bilgisayar programlarında muhasebe kayıtlama sistemlerinin bir arada aktarılması; Kaya (1999)'ya göre, yaşamları boyunca içinde çalıştıkları mesleğe ve topluma pozitif katkı yapabilme yeteneğine sahip, yetkin meslek mensupları üretmek olmalıdır. Orhaner ve Tunç (2013)'a göre ise muhasebe, muhasebede kullanılan belge ve defterler hakkında bilgi vermek, muhasebe kayıt yöntemleri ve hesap özelliklerini tanıtmak, mizan, envanter, bilanço, gelir tablosu düzenleme becerisini kazandırmak, şirketler, maliyet ve yönetim muhasebesi gibi özellik gösteren muhasebeleri öğretmektir.

Giderek artan değişimler karşısında mesleki yetkinliğin sürdürülebilmesi, muhasebecilerin öğrenmeyi öğrenme tutumu geliştirip idame ettirmelerini zorunlu kılmaktadır. Muhasebe meslek mensuplarının eğitimi ve deneyimi; onların öğrenmeye devam etmelerini ve profesyonel yaşamları boyunca değişimlere adapte olmalarını sağlayacak bilgi ve beceriler ve mesleki değerler temelini oluşturmaktadır.

Muhasebe eğitimi, öğrencileri uygulamanın gerçekleri ile yüz yüze getirmelidir. Bu amaçla, işletmelerde bilgisayara dayalı bilgi ve kontrol sistemlerinin, özellikle de muhasebe bilgi ve kontrol sistemlerinin kurulması ve işletilmesi konusunda gerekli bilgi ve becerilerin daha okul sıralarında verilmesi

gerekir. Ayrıca üretilen bilgileri ilgili gruplara iletilmesinde teknolojik bilgilerden yararlanma ve onları etkili bir biçimde kullanma esas ve yöntemlerinin öğretilmesi gerekmektedir (İbiş, 2002:40).

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle muhasebe, yalnızca işletmelerin mali nitelikteki bilgilerinin kaydı veya vergi yasaları çerçevesinde bilgi hazırlayan bir sistem veya devlete karşı yasal sorumlulukları yerine getirme süreci olarak düşünülmemelidir. Muhasebe eğitiminin amacı, muhasebe bilgisinin kazandırılmasına ilaveten bu bilgilerin analizi, yorumlanması, karar alınması konusunda ilgili kişilere yardımcı olmasını sağlar. Ayrıca muhasebe eğitiminde teorik bilgilerin yanında uygulama becerisini de kazanarak strateji geliştirebilen meslek elamanlarının yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için de bilgisayara dayalı muhasebe bilgi ve kontrol sistemlerinin kurulması ve işletilmesi gerekir. Bu sebeple muhasebe bilgisi yanında ekonomi, finans, matematik, işletme, sosyal güvenlik, hukuk vb. alanlarda bilgilere sahip olunması gerekir. Muhasebe eğitiminde, muhasebe alanı altında yer alan mesleklerde sektörün ihtiyaçları, bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda gerekli mesleki yeterlikleri kazanmış nitelikli meslek elemanları yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

### **2.2.3. Muhasebe Eğitiminin Önemi**

Bir bilgi sistemi olan muhasebe, işletmede kendisinden beklenene bağımlı olarak, değişen boyutlarda görev yüklenmektedir. Bir kısım işletmeler muhasebenin vergi matrahını belirlemesini ve borç ve alacaklarının izlenmesini yeterli bulurken bir kısım işletmeler ise muhasebeden, tüm ilgili gruplarının ihtiyacına cevap verecek bilgilerin üretilmesini ve rapor edilmesini bekler (Sevilengül, 2011:10).

Günümüzde yapısı önceki yıllara göre karmaşık hale gelen işletmelerin, başarılı bir şekilde yönetilebilmesi bazı bilgi ve tekniklerin kullanılmasına bağlıdır. İşletmelerin mali yapısına ilişkin muhasebenin sağladığı bilgiler olmadan sağlıklı ve doğru kararların alınması ve işletmelerin yönetilmesi mümkün değildir. Bu bağlamda işletmenin yapısına uygun olarak düzenlenmiş bir muhasebe sisteminin, yönetime etkin bir biçimde yardımcı olacağı ileri sürülebilir. Çünkü

muhasebe bir bilgi, kontrol ve öngörü aracı olup işletme yönetiminin görme organı olarak nitelendirilebilir (Süer, 2007:16).

Muhasebenin ürettiği finansal bilginin karar almada kullanılabilmesi için öğrencilerin muhasebe sürecini çok iyi kavramasının yanında muhasebe ilke ve kavramlarının bu sürece etkisi ile doğru ve güvenilir finansal bilginin üretilmesindeki etkisi aktarılmalıdır. Güçlü bir mesleki eğitim, mesleğin gerektirdiği teknik becerilerle birlikte meslek ahlakının da öğrencilere kazandırılması halinde mümkün olacaktır (Zaif ve Ayanoglu, 2007:118).

İyi bir muhasebe, işletmenin yönetim ve gelişmesi için bir araç, kötü ve düzensiz bir muhasebe ise işletmenin batmasını çabuklaştıran önemli bir silahtır. Muhasebenin araç ya da silah oluşu, ülke iktisadi için de geçerlidir. Muhasebenin gelişmediği ülkelerde sağlam bir hukuk düzeni de olmaz. Böyle ülkelerde, mahkemeye başvuruların çokluğu bir rastlantı değildir (Sürmen, 2011:12).

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda giderek büyüyen ve karmaşık bir hale gelen işletmelerin başarılı bir yönetim sergilemesi için muhasebe verilerine ihtiyaç duyduğu belirtilebilir. Bu veriler ışığında muhasebe, yöneticilere işletmenin bugünkü durumu değerlendirme imkânı sağlarken, ayrıca gelecekteki durumu konusunda da yol gösterir.

#### **2.2.4. Muhasebe Eğitiminin Gerekliği**

Toplumsal hayatın dinamik, sürekli değişen yönü, bu hayatın bir parçası konumundaki işletmeleri çok hızlı bir şekilde etkilemektedir. Bu hızlı değişime işletmelerin anında cevap vermesi gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için işletmelerin her alanda iyi eğitim almış bireyleri istihdam etmesi gerekir. Bu bağlamda nitelikli insan yetiştirme çabaları her meslekte olduğu gibi muhasebe meslek alanında da giderek önem kazanmaktadır. Nitelikli insan yetiştirmede öğretim elemanı, öğrenci ve öğrenme ortamı unsurlarının da önemli bir payı bulunmaktadır. Bütün dünyada ortak bir muhasebe eğitim temeli oluşturulmaya çalışıldığı bir zamanda ülkelerin muhasebe eğitimini gözden geçirerek oluşturulmaya çalışılan uluslararası muhasebe eğitim standartlarını sağlamaları uluslar arası rekabet açısından kaçınılmaz bir zorunluluktur (Tazegül, 2011:7).



Yaşanan gelişmeler çerçevesinde bilgi de önem kazanmış ve işletmenin içinde bulunduğu çevreyi en iyi şekilde ifade edecek kaliteli ve güvenilir finansal bilgiye olan ihtiyaç da artmıştır. İşletme içinde finansal bilgiyi üreten muhasebe sistemi insan faktörüne dayanmaktadır. Finansal bilgi üretilmesinde eğitilmiş, nitelikli, kaliteli işgücünün önemi yadsınamaz hale gelmiştir. Bu ihtiyacı karşılayabilmek için muhasebe eğitiminin kalitesinin artırılması kaçınılmaz olmuştur (Zaif ve Ayanoglu, 2007:116).

Tazegül (2011)'e göre; muhasebe eğitiminde gelişmiş bir muhasebe uzmanı açığı vardır. Bu ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Muhasebenin geleneksel alt sistemlerini desteklemek için (hesap uzmanlığı, vergilendirme, muhasebe yöneticiliği ve finansal raporlama) etkili muhasebe eğitimine ihtiyaç vardır.

Aksakaloğlu (2013), hızla değişen dünyanın önemli bir parçası olmak yolunda ilerleyen Türkiye'de muhasebe eğitimi veren eğitim kurumlarının, eğitim programlarında yapacakları düzenlemelerde bu değişimi göz ardı etmemesi gerektiğini vurgulanmıştır. Sektörün beklentilerinin karşılanması için sözü edilen bilgi ve becerilerin bir kısmı ticaret meslek liselerinde verilen teorik eğitim ile bir kısmı ise işletmelerdeki beceri eğitimi ile sağlanmaktadır.

Kısacası dünya hızlı bir değişim içerisindedir. Bu değişim eğitim, iletişim, teknoloji, sağlık ve diğer konularda kendini göstermektedir. Özellikle iletişim araçlarının gelişmesiyle ülkeler arasındaki mesafeler kısalmış, işletmeler arasındaki rekabet artmıştır. Bu değişim ve gelişmelerden işletmeler de etkilenmiştir. İşletmelerin yaşamlarını sürdürmeleri için bu değişime ayak uydurmaları ve rekabet edebilmeleri zorunlu hale gelmiştir. İşletmelerin varlık ve kaynaklarındaki değişmelerini tespit eden muhasebe de bu değişmelerden etkilenmiştir. Bu değişmeler karşısında her meslekte olduğu gibi işletmelerin görevlerini yerine getirilmesi konusunda nitelikli muhasebe elemanlarına ihtiyaç artmıştır. İşletmelerin ihtiyaç duydukları bilgilerin, tarafsız, adil ve güvenilir bir biçimde elde edilmesi, verilen görevlerin yerine getirilmesi konularında muhasebe alanında iyi bir eğitim almış kalifiyeli kişilerce sağlanacaktır.

### **2.2.5. Muhasebe Eğitiminden Beklentiler**

Muhasebe eğitiminden beklenti, öğrencilerin dinamik bir alan olan ve çevresinden etkilenen muhasebe mesleğinin gerektiği bilgi ve beceriyi edinmeleridir. Mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceri çeşitli düzenlemelerle şekillenmiştir. Bu düzenlemeler çerçevesinde, birçok üniversite, beklentinin hangi düzey eğitimle (lisans veya yüksek lisans) gerçekleşeceğini belirleyip, ders programlarını ve ders içeriklerini gözden geçirerek bir standart sağlamaya çalışmıştır (Zaif ve Ayanoglu, 2007:118).

Muhasebe eğitimi, hızlı küreselleşmenin sonucu olarak artık sadece ulusal düzeyde ele alınacak bir konu olmaktan çıkmıştır. Gerek Avrupa Birliği gerekse diğer uluslar arası kuruluşlar muhasebe eğitiminin uluslar arası kurallara uygun, benzer ders içeriklerine sahip ve meslek mensuplarına profesyonel özellikler kazandırmak üzere yapılanmasını gerekli kılmaktadır (Tazgeül, 2011:6).

Muhasebe eğitim programları yaşanan değişimle ihtiyacı karşılayacak şekilde yapılandırılmalı ve öğrencilere, iletişim becerileri, bilgiyi oluşturma ve kullanma becerileri, karar alma becerileri, muhasebe, denetim ve vergi bilgileri, işletmecilikle ilgili bilgileri ve liderlik becerileri kazandırılmalıdır (Deppe vd., 1991:260).

Özetle, çevresinden sürekli etkilenen, hızla gelişen ve dinamik bir alana sahip olan muhasebe mesleğinde eğitim alacak öğrencilerin meslekle ilgili bilgi ve becerilerin edinmesi gerekir. Muhasebe eğitimi, küreselleşmenin etkisiyle artık sadece ulusal düzeyde değil, uluslar arası düzeyde alınan bir alan haline gelmiştir. Bu bağlamda muhasebe eğitiminde uluslar arası kurallara uygun, benzer ders içeriklerine sahip bir yapılandırma içine girerek, öğrencilere mesleki farkındalık yaratacak becerileri kazandırmalıdır.

## **2.3. TİCARET MESLEK LİSELERİ ve MUHASEBE EĞİTİMİ**

### **2.3.1. Ticaret Meslek Liseleri**

Hızla gelişen ve değişen dünyada muhasebe eğitiminin önemi artmaktadır. Artan bu öneme bağlı olarak farklı seviyedeki eğitim kurumlarında muhasebe eğitimi verilmektedir. Türkiye’de ilk kademe olarak muhasebe eğitiminin verildiği okullar ticaret meslek liseleridir. Ticaret meslek liseleri iş hayatına ara

eleman niteliğinde muhasebeci yetiştiren ve üniversitelere öğrenci hazırlayan kurumlardır (Çelenk ve Çamtosun, 2009:159-162).

Ticaret meslek liseleri; ekonomik ve sektörel gelişmelere paralel olarak ülkemizin ticaret, maliye, muhasebecilik, pazarlama, büro hizmetleri, bankacılık, kooperatifçilik, sigortacılık, borsa hizmetleri, sekreterlik, dış ticaret, ulaştırma gibi alanlarda kamu ve özel sektör kuruluşlarında görev alacak, bilgi ve iletişim teknolojilerini en iyi şekilde kullanabilecek, girişimcilik eğitimi almış veya kendi başına iş yapabilecek kalifiye eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla ilköğretimden sonra dört (4) yıl süreli eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta öğretim kurumlarından. Bu okuldan mezun olanlar, alanları ile ilgili işyerlerinde çalışabilecekleri gibi, eğitimlerine yüksek öğrenim kurumlarında devam edebilme imkânlarına da sahiptir.

Ticaret meslek liselerinde muhasebe eğitim alan öğrenciler, ilk üç (3) yılda aldıkları teorik eğitime ilave olarak işletmelerde beceri eğitimi dersi adı altında 4. yılda ağırlıklı olarak muhasebe üzerine faaliyet gösteren kamu ve özel sektöre bağlı kurum ve iş yerlerinde uygulamalı eğitim görerek muhasebe bilgi ve becerilerini pekiştirirler.

Günümüzde ticaret meslek liseleri olarak adlandırılan eğitim kurumlarının sayısı 1.600 civarındadır. Bu kurumlar yılda 150.000 dolayında mezun vermektedir. Bunlar, işletmelerin muhasebe ve finansman, insan kaynakları, tedarik vb. departmanlarına orta derece kalifiye eleman yetiştiren eğitim kurumlarıdır.

Değişik alan ve dallarda, ara eleman yetiştiren meslek okullarından biri olan ticaret meslek liselerinin tarihsel gelişimi, amacı, önemi, bu okullarda uygulanan öğretim programları, öğretmenler, bu okullarda verilen muhasebe eğitimi ve eğitimin uygulanışı aşağıda açıklanmıştır.

### **2.3.2. Ticaret Meslek Liselerinin Tarihsel Gelişimi**

Türkiye'de ilk ticaret okulu, tüccar yetiştirmek ve ticaret alanında eğitim vermek amacıyla zamanın Ticaret Bakanı Suphi Paşa tarafından, "Hamidiye Ticaret Mektebi Alisi" adı ile 16 Ocak 1883 tarihinde İstanbul'da açılmıştır. Bu okul Osmanlı'nın ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ticaret lisesidir (Aksakaloğlu,

2013:7; Durak, 2009:38). Bu okul, ilk mezunlarını 1887 yılında vermiştir. 1889 yılında Maarif Nezareti'ne bağlanmış ve ileride düzeltilmek ve tekrar açılmak kaydı ile 1893 yılında kapatılmıştır. Okul tekrar 1897 yılında Maarif Nezareti'ne bağlı olarak açılmıştır. Öğretim süresi üç yıl olan bu okulun öğretim programlarında Fransızca önemli yer almış ve öğrencilerin Fransızca öğrenmelerini geliştirmek üzere 1902'de bir yıl süreli hazırlık sınıfı açılmıştır. (Babadoğan ve Öncül, 2003:125). Okulun öğretim programlarında, 1908 yılından itibaren bazı değişiklikler yapılmıştır. 1910 yılında Mali Cebir, Daktilografi ve Stenografi dersleri programa alınmıştır. Hamidiye Ticaret Mektebi Alisi'nde 1914 yılında, ticaretle meşgul olanlar için Ticaret Hukuku, Ticari Hesap ve Defter Tutmanın öğretildiği kurslar düzenlenmiştir. Daha sonra 1915 yılında adı "İstanbul Ticaret Mektebi Alisi"ne çevrilen okulda bazı değişiklikler yapılarak "Kısmı Evvel" ve "Kısmı Sani" adı ile iki bölüm açılmıştır. Kısmı Evvel adlı bölüm üç yıl öğretim sürelidir. Okulun orta dereceli bölümü olup, yaşlılar ve ticarethane memurları için bir yıllık bölümü mevcuttur. Kısmı Sani ise okulun yüksek bölümüdür. Bu bölümde Ticaret-Banka, Ticaret-Konsolosluk ihtisas Şubeleri açılmıştır (MEB, 1995:11-12).

Cumhuriyetin ilk yıllarında faaliyet göstermiş bulunan bu okullarda, sabahları teorik ders yapılır, öğleden sonraları öğrenciler ticarethane, banka ve diğer ticari işletmelerde pratik çalışmalar yaparlardı. Öğretim programlarında genel bilgi derslerine hiç yer verilmemiş olan bu kurumların üç yıllık öğretim süresi içinde istenilen elemanların yetiştirilmesinde yeterli olamayacağı anlaşıldığından, öğretim programlarına 1924 yılında genel bilgi dersleri de eklenmiştir (MEB, 2003:125) .

İlerleyen yıllarda Ankara'da, Galatasaray Lisesi'nin yanında Galatasaray Ticaret Lisesi açılmıştır. Samsun, Mersin Ticaret Liseleri'nin bunları izlediği ve Cumhuriyet döneminde sayılarının hızla arttığı bilinmektedir. Ticaret liseleri ile birlikte ticaret orta okullarının da kurulduğunu ve bunların ticaret liseleri ile birlikte eğitim yaptıklarını belirtmek gerekmektedir (Güvemli, 2005:23).

Günümüzde ticaret meslek liseleri, Ticaret ve Turizm Öğretimi adı altında ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullar olarak eğitim faaliyetlerine devam etmektedir.

### 2.3.3. Ticaret Meslek Liselerinin Amacı

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte değişen ve gelişen iş dünyasının ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanların yetiştirilmesi konusunda mesleki eğitim veren kurumlardan biri de ticaret meslek liseleridir. Ticaret meslek liselerinin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplumun sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmaktır. Bu amaca yönelik, meslekî ve teknik alanlarda mesleki formasyon kazandıran, öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda hayata, iş alanlarına ve yükseköğretime hazırlayan programlar uygulanmaktadır. MEB (2010)'a göre; uygulanan programlar ile öğrencilere, alanı ve mesleği ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmanın yanı sıra, yeniliğe ve değişime uyum sağlayabilen, çevresindeki insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen, hedeflerini belirleyip bunlara ulaşmak için girişimlerde bulunabilen, yaratıcı, gelişime ve eleştiriye açık ve mesleki yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Karşlıoğlu'na (2006) göre; gençlere, sektörlerin ihtiyacı doğrultusunda yeteneklerine uygun alanlar bulmak, işlerine uygun stajı sağlamak, onları gelecekteki işleri konusunda sadece dersteki teorik bilgilerle eğitmekle kalmayıp gerçekçi bir şekilde hayatın şartlarına hazırlamak ticaret meslek liselerinin en temel görevlerindedir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle Ticaret meslek liselerinin amaçları aşağıdaki biçimde sıralanabilir (Sönmez, 1998:27).

- Öğrencilerini tam zamanlı ve okul-iş hayatı işbirliğine dayalı olarak ticaret, otelcilik, turizm vb. mesleki eğitim kurumlarıyla; ticaret, banka, sigorta, otel ve turizm sektörleriyle iş hayatında; muhasebe, maliye, büro hizmetleri, resepsiyon vb. ara kademe yetişkinlik gerektiren mesleklere hazırlamak,
- Öğrenim gören öğrencilerini, kendi alanları doğrultusunda motive ederek, üniversiteye hazırlanmalarını sağlamak,

- Ortaöğrenim çağını geçirmiş olan yetişkinlere meslek kursları açarak, gerekli mesleki yeterliği kazandırmak,
- Öğrencilerine sosyal yaşam yeterliklerini kazandırmak olarak belirtilebilir.

#### **2.3.4. Ticaret Meslek Liselerinin Günümüzdeki Önemi**

Ticaret meslek liseleri; gelişen ve değişen dünyamızda önem kazanan meslek okullarından biridir. Bu okullar; hayatımızın her alanında yaşadığımız, kıt kaynaklarla sınırsız insan ihtiyaçlarının karşılanması ilmi olan ekonominin ve buna bağlı olarak ön plana çıkan ticaret eğitiminin planlı ve sistemli olarak verildiği meslek liselerindedir.

Toplumun bilimsel ve teknolojik gelişmeler karşısında kendini yenileyip, gelişmelere ayak uydurabilecek nitelikli elemanlara ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Bu elemanları yetiştiren kurumlardan biri de "Ticaret Meslek Liseleri"dir. Anılan liselerin yetiştirdiği elemanların niteliği önemli ölçüde programda yer alan meslek derslerine bağlıdır. Piyasada ciddi bir ara eleman açığı vardır ve bu açığı dolduracak doğru kişiler de meslek ve ticaret liseleri mezunlarıdır. Ama asıl hedef açıkları doldurmak değil sektörün istediği ve ihtiyacı olan nitelikli eleman yetiştirmek olduğu unutulmamalıdır (Karslıoğlu, 2006; 39-41).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre ortaöğretim; ilköğretime dayalı, en az dört yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. İlköğretime tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış her öğrenci ortaöğretime devam etme ve ortaöğretim olanaklarından; ilgi, istek ve yetenekleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahiptir. Ortaöğretimin amacı; öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda, hem yükseköğretime hem de iş alanlarına hazırlamaktır (MEB, 2010:1).

Türkiye'de faaliyet gösteren tüm iş kollarının ortak ihtiyacı olan ve yasal zorunluluk taşıyan muhasebe alanında gerçekleştirilecek sistemli bir eğitimin

büyük önemi vardır. Hem Türkiye’de faaliyet gösteren tüm iş kollarının hem de çalışma alanları muhasebe ve finansman olan özel iş kollarının personel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için muhasebe ve finansman alanında öğretim programlarının oluşturulması mesleki eğitim açısından önemli bir girişimdir (MEB, 2011:1).

### **2.3.5. Ticaret Meslek Liselerinde Verilen Muhasebe Eğitimi ve Uygulanması**

Ticaret meslek liselerinde muhasebe eğitimi Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) kapsamında geliştirilen programlar aracılığıyla verilmektedir. MEGEP ile öğrencilere, alanı ve mesleği ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmanın yanı sıra, yeniliğe ve değişime uyum sağlayabilen, çevresindeki insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen, hedeflerini belirleyip bunlara ulaşmak için girişimlerde bulunabilen, yaratıcı, gelişime ve eleştiriye açık ve meslekî yeterliklere sahip bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

MEGEP kapsamındaki programların temel yapısı oluşturulurken, ilk sınıflarda ortak genel kültür dersleri ile ortak alan dersleri, son sınıflarda ise mesleğe (alana) özel derslerin öncelikli olarak okutulması planlanmıştır. Bu derslerin içeriğini belirlerken ulusal ve uluslararası iş gücünden beklenen temel yeterlikler, sektör araştırmaları ve meslekî yeterlikler dikkate alınmıştır.

MEGEP kapsamındaki öğretim programları 4 yıllık olarak tasarlanmıştır. Lise eğitiminin ilk yılı olan 9. sınıfın programı tüm genel, meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında ortak olarak okutulur. 9. sınıfın sonunda öğrenci ilgi duyduğu alanı belirler ve 10. sınıfta bu alanda eğitim-öğretime başlar. Alanda yer alan tüm dallara yönelik ortak yeterlikleri kazandıran dersler ağırlıklı olarak 10. ve 11. sınıfta verilmektedir. 12. sınıfta diplomaya götüren meslekî yeterlikleri içeren dersler yer almaktadır. Öğrenciler, 10. sınıfın sonunda, yerel, bölgesel ve sektörel ihtiyaçlar, okulun donanımı, öğretmen durumu ve fizikî kapasitesi ile sahip oldukları yeterlikleri de dikkate alarak meslek/dal seçimi yaparlar.

MEGEP kapsamında meslekî yeterliklere dayalı modüler programlar geliştirilmiştir. Bu doğrultuda programların modüler öğretim yöntemlerine göre uygulanması gerekmektedir. Modüler öğretime yönelik olarak da bireysel

öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulanması önerilmektedir. Ancak hazırlanan bu programlar değişmez nitelikte değildir. Bu bağlamda gerektiğinde 11. ve 12. sınıfta verilen mesleğe özgü dersler, modüller ve modül içerikleri, sektör beklentileri, değişen koşullar ve mesleklerin gelişimi dikkate alınarak değiştirilip geliştirilebilecektir. Bu değişiklikler, program koordinatörü, değişim önderi öğretmen ve zümre öğretmenleri kararı ve sektörden meslek elemanları ile iş birliği içinde yapılır. Yapılan çalışma bilgi için Bakanlığın ilgili birimine gönderilir.

Modüler öğretim anlayışını benimseyen meslekî ve teknik eğitimde;

- Öğretmenler, öğrencilere rehberlik eder.
- Öğrenciler kendi kendine öğrenmeye teşvik edilir.
- Öğrencilerin aktif olması sağlanır.
- Öğrenciler araştırmaya yönlendirilir.
- Öğrenciler kendi kendilerini değerlendirebilir.
- Öğrencilere yeterlik kazandırmaya yönelik yöntem ve teknikler uygulanır.

Daha önce belirtildiği üzere, eğitim ve öğretimde, öğrencilerin başarısını arttıracak bireysel öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmalıdır. Öğrencilere programın sonunda seçtiği dala/mesleğe yönelik olarak;

- Tüm alanlardaki ortak temel, bilgi ve becerileri kazanabilecek,
- Seçtiği alanın temel yeterliklerine sahip olabilecek,
- Yönelindiği dalın/mesleğin gerektirdiği görev ve işleri yapabilecek,
- Dalın/mesleğin gerektirdiği özel meslekî yeterlikleri kazanabilecek şekilde alanın ve mesleklerin yeterlikleri dikkate alınarak eğitim ve öğretim faaliyetleri uygulanır.

Programı tamamlayarak mezun olan öğrenci alan diploması alarak yüksek öğrenime devam edebilir. Mezun olan öğrenci öğrenimi sırasında seçtiği dalda/meslekte kazandığı yeterliklerin karşılığında sertifika da almaya hak kazanır. Öğretim programının herhangi bir yılından ayrılan öğrencinin kazandığı yeterlikler sertifika programlarında değerlendirilir.



### 2.3.6. Ticaret Meslek Liselerindeki Öğretmenler

Nitelikli insan yetiştirme çabaları her meslekte olduğu gibi muhasebe meslek alanında da giderek önem kazanmaktadır. Nitelikli insan yetiştirmede öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Muhasebe eğitiminde arzulanan kalite ve amaca ulaşmada en önemli görevlerden birisi de öğretmene düşmektedir. Öğrenciler, öğretmenin bilgilerinden, tecrübesinden yararlanarak kendilerini yetiştirmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler öğrencilerin eğitim ve eğitim sonrası yaşamlarını şekillendirmelerinde etkili olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin kalitesi, muhasebe eğitimini doğrudan etkilemekte olup öğretmen, kendisini sürekli olarak yenileyebilmelidir (Aksakaloğlu, 2013:62).

Ticaret okullarının meslek dersleri öğretmenlerine olan ihtiyacı 1955-1956 eğitim-öğretim yılında kurulmuş olan, Ticaret Öğretmen Okuluyla sağlanmaya çalışılmıştır. 1955 yılına kadar Türkiye’de ticaret meslek dersleri öğretimini yapacak liselere öğretmen yetiştiren bir okul mevcut değildi. Mevcut ticaret lise ve okullarında meslek dersleri öğretmenliği görevini, “Yüksek Ekonomi ve Ticaret Okulu” mezunları ve “İktisat Fakültesi” mezunları yapmaktaydı. 16 Ocak 1956 tarihinde söz konusu ihtiyacı karşılamaya yönelik, lise üstü olmak üzere 3 yıllık “Ticaret Öğretmen Okulu” açıldı. Anılan okulun adı 1959 yılında "Ticaret Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiştir. 1965 yılında, turizmin Türkiye ekonomisi üzerindeki önemini gören Milli Eğitim Bakanlığı okulun adını “Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirmiş ve öğrenim süresini 4 yıla çıkarmıştır.

Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu, ticaret liseleri, sekreterlik okulları, otelcilik ve turizm meslek liselerine ticaret ve turizmle ilgili dersler okutan meslek dersleri öğretmeni yetiştirmiştir. 1982 yılına kadar bu isimle devam eden okul, Gazi Üniversitesi bünyesine alınmış ve "Mesleki Eğitim Fakültesi-Ticaret ve Turizm Eğitimi Bölümü" olarak öğretime devam etmiştir. 10 yıl boyunca, bu fakülte bünyesinde “İşletme, Muhasebe ve Ticaret Eğitimi” ve “Turizm Eğitimi” adıyla iki bölüm halinde eğitim-öğretimi faaliyetleri sürdürülmüştür. Bu iki bölüm, 11.07.1992 tarihinde Mesleki Eğitim Fakültesi’nden ayrılarak “Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi”

(TTEF) adıyla eğitim faaliyetlerine devam etmiştir. TTEF bünyesinde; Turizm İşletmeciliği Eğitimi, Muhasebe Eğitimi, Büro Yönetimi Eğitimi, İşletme Eğitimi, Ticaret Eğitimi ve Bilgisayar Uygulamaları Eğitimi olmak üzere altı bölümde eğitim faaliyetlerine devam etmiştir (www.gazi.edu.tr). Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi 28/03/1983 tarihli ve 2809 sayılı Kanununun ek 30. maddesine göre, Bakanlar Kurulu'nca 02/11/2009 tarihinde kapatılmış, yerine Turizm Fakültesi adı altında yeni bir fakülte açılmıştır (www.resmigazete.gov.tr).

Türkiye'de ticaret meslek okullarına öğretmen yetiştiren Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi ile birlikte yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan teknik eğitim fakülteleri, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri ile Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi 2009 yılında kapatılmış, bunların yerine yeni fakülteler kurulmuştur. Bu okulların kapatılma gerekçesi olarak "Bu okulların misyonu tamamladığı, istihdam sorunu olduğu, özel sektöre kalifiye insan gücü yetiştirmesi" gibi nedenler söylenebilir.

Hali hazırda ülkemizde ticaret meslek liselerinde muhasebe eğitimi veren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesinde, İşletme Öğretmenliği, Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği gibi bölümlerinden mezun olan kişilerdir. Bunun yanı sıra, ülkemizde 1996 yılında üniversitelerin iktisadi ve idari bilimler fakültesinin (İİBF) işletme, iktisat, maliye vb. bölümlerinden mezun olanlar önce sınıf öğretmenliğinde göreve başlamışlardır. Daha sonra bu öğretmenler, sınıf öğretmenliğinden ayrılarak muhasebe öğretmenliği alanına geçiş yaparak ticaret meslek liselerinde muhasebe eğitimini vermeye başlamışlardır.

Bugünkü durumda üniversitelerin iktisadi ve idari bilimler fakültesinin işletme, iktisat, maliye gibi alanlarından mezun olan öğrenciler MEB ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile düzenlenen pedagojik formasyon programlarını tamamlamaları halinde ihtiyaç duyulması halinde ve gerekli şartları taşınması koşuluyla ticaret meslek liselerinde muhasebe eğitimi verebilmektedir.

## 2.4. MUHASEBE ÖĞRETMENLİĞİ

### 2.4.1. Eğitim ve Öğretmen

Eğitimin genel ve kapsamlı tanımlarından bazıları şunlardır: Eğitim; bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik değişme meydana getirme süreci (Demirel, 2003:6); hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması (Sönmez, 2001:125); bilgi ve becerilerin yanı sıra; kültürel normların ve değerlerinde öğrenilmesi ve kazanılması (Bakioğlu, 2015:207); bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarının kazanılmasında etkili olan tüm sosyal süreçler (Demirel ve Kaya, 2001:4) bireyin kişiliğinin gelişmesine yardım eden, ona bilgi ve beceri kazandıran, bireyin ilgi ve yeteneklerine göre meslek sahibi yapan, topluma, çevreye ve yeniliklere duyarlı ve uyumlu olmasını sağlayan bir süreçtir (Orhaner ve Tunç, 2003:3).

Yukarıda verilen eğitim tanımlarının ortak özellikleri eğitimin bir süreç olduğu ve bu sürecin sonunda bireyin davranışlarında istendik değişme yaşandığıdır. Bu tanımlardan hareketle eğitim; bireylerde istendik davranış gösterilmesini sağlayarak yaşam standartlarına uyum sağlama süreci olarak ifade edilebilir.

Eğitimin amacı, zamana, mekâna, toplumdaki değişmelere, teknolojiye, ülke politikalarına göre değişebilmektedir. Eğitim süreci sonunda, kişinin davranışlarında istenilen yönde bir değişme olması beklenir. Eğitim yoluyla kişilerin bilgileri, amaçları, davranışları ve tavırlarının değiştiği söylenebilir.

Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli faktörlerden biri eğitimidir. Eğitim, bir sistem olarak alındığında onun en dinamik öğelerinden biri olan ve o sistemi hayata geçirip uygulayabilecek öğretmenlerdir. Eğitim alanında uğraş veren öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamaz. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yücel ve diğerleri, 2009:222).

Eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve yürütülmesinde öğretmenler birinci derecede görevlidirler. Öğretmenlerin ülkenin eğitim hedeflerini bilmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan etkinlikleri etkili bir şekilde yürütebilmeleri, öğretmen niteliklerinin önemini artırmaktadır. Çünkü öğretmenler öğrencileri için sadece birer bilgi sağlayıcı kişi değil aynı zamanda birer modeldirler (Üstün ve Tekin, 2009:36). Öğretmen, bireyin belirli konularda tutum kazanmasına sebep olup, öğrencinin bilgiyi yansız tarzda yorumlamasına ve kendini gerçekleştirme sürecinde kullanmasına yardımcı olmaktadır (Saraç, 2007:46).

Literatürde öğretmen kavramına ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir: Araştırmalar sonucu geliştirilen, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı izleyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan ve aynı zamanda bu çalışmalara katkı sağlayan önemli bir kişi (Demirel ve Kaya, 2001:225); bilgi, görgü yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse (Saraç, 2007:45); resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse, bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse (Yılmaz, 2010:6); kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlü kişi (Bakioğlu, 2015:132); insan davranışları oluşturma uğraşısı içinde olan ya da eğitim bilimleri alanında olağanüstü güç ve karmaşık bir görevi bulunan meslek adamıdır (Tekkurşun, 2015:16).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle öğretmen; “eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerini verimli bir şekilde yerine getiren, öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini oluşturma uğraşısı içinde olup onlara yön vermekle görevlendirilmiş insan davranış mühendisi” biçiminde tanımlanabilir.

Öğretmen, öğrenim için gerekli olanak ve koşulları düzenleyici rehber durumundadır. Geleneksel öğretim yönteminde öğretmen aktif iken, öğrenci pasif durumundadır. Çağdaş öğretimde ise öğretmen, öğrenciyi öğrenmeye yönelten, onu aktif kılan, çevreye hazırlayan bir rehber konumundadır. Geleneksel öğretimde öğretmeni merkeze alan bir eğitim anlayışı hakim iken; çağdaş öğretimde öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışı mevcuttur.

#### **2.4.2. Öğretmenlik Mesleği**

İnsanın gelecekteki yaşam tarzını belirlenmesindeki önemli dönüm noktalarından biri de meslek seçimidir. Kişinin mesleğini seçmesi; kendisine ve ailesine maddi bir gelir sağlamakla kalmaz, aynı zamanda tüm hayatının kalitesini ve mutluluğunu da etkiler. Bu yüzden meslek seçiminde doğru ve isabetli karar vermek çok önemlidir. Meslek seçiminde kişi, kendi ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak hareket etmelidir. Kendine uygun meslek seçmiş olan kişilerin işlerini severek yaptığı, hayatında mutlu ve daha verimli olduğu yapılan çalışmalarla da kanıtlanmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlüğünde meslek, “belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” biçiminde tanımlanmıştır. Başka bir tanımda; bir kimsenin geçimini sağlamak için sürekli yaptığı; bilgi, eğitim veya yaratıcı güç gerektiren etkinliktir ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)).

Bu bilgiler doğrultusunda meslek; kişilerin almış oldukları eğitim sonucunda hayatlarının devamı için düzenli ve kurallı faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir. Meslek seçmek; kişinin hayat biçimini seçmesi anlamına gelir. Meslek seçiminde, kişinin çeşitli meslekler arasından en iyi yapabileceğini düşündüğü ve ondan üst düzeyde doyum sağlayacağı mesleği seçmesi gerekir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili birçok betimleme yapılmıştır. Örneğin; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine göre; öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Kurtuluş ve Çavdar'a (2010) göre; bugünün ve yarının gereksinimlerine yanıt vermesi gereken 21. yüzyılın öğretmeni, öğrencilere, yalnızca ders veren ve onları değerlendiren kişi değil, öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyebilen, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci ve nitelikli bir rehber olmalıdır. Bu noktadan hareketle, öğretmenlik mesleğinin günümüzde daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek durumuna olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yücel ve diğerleri, 2009:222). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin araştıran, problem çözebilen, sorgulayan, bilgiye ulaşabilen, kendine güveni olan bireyler yetiştirebilmeleri, öz yeterliklerinin farkında olmalarına bağlıdır (Eker, 2014:163).

### **2.4.3. Öğretmenin Görevleri**

Öğretmenlerin birtakım görev ve sorumlulukları vardır. Bu görevlerden bazıları öğretme, yönetim, mesleki uzmanlık ve öğrenci danışmalık faaliyetleridir. Aşağıda bu görevler kısaca açıklanmıştır:

**Öğretme Görevi:** Öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak öğretim etkinliklerini planlamalı, uygulamalı ve değerlendirmelidir. Öğrencilerin daha etkin olarak katıldıkları yöntemlerde bile etkinlikleri seçme, düzenleme ve yol gösterme faaliyetlerinden öğretmen sorumlu olduğundan başarı öğretmenin başarısı ile özdeşir.

**Yönetim Görevi:** Öğretmen sınıf içindeki etkinlikleri planlayıp düzenlerken aynı zamanda o sınıfın yönetimini üstlenmiş olur. Bunun yanı sıra öğretmen, diğer öğretmenlerle işbirliği hâlinde okulun yönetiminden de sorumludur. Dersliklerin ve okuldaki araç-gereçlerin farklı sınıflar arasında nasıl kullanılacağına ilişkin bir planlama ve düzenleme yapması gerekir.

**Mesleki Uzmanlık Görevi:** Öğretmen öğreteceği konu alanının bilgilerine sahip olmalıdır. Alanında edindiği bilgilerle yetinmeyerek hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmalı ve alanındaki bilgi ve becerilerini güncellemelidir. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrendikleri yeni bilgileri birbirleriyle paylaşmalıdırlar.

**Öğrenci Danışmanlık Görevi:** Öğretmen gerektiği zaman öğrencileri ile konuşan, onlarla arkadaşlık kuran kişi olmalıdır. Bunun yanında öğretmenler öğrencilerin meslek ve kariyer seçimi ile ilgili onlara rehberlik etmek durumundadırlar. Öğrencileri ile bireysel olarak ilgilenerek, onların ilgi ve yeteneklerini keşfetmeye çalışmalıdırlar (Köktaş, 2003:66).

#### **2.4.4. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Genel Nitelikler**

Davranış değiştirme mühendisi veya insan performansı mühendisi olarak adlandırılan öğretmenler bulunduğu ortam ve sahip olduğu olanaklar ne olursa olsun başarılı olmak zorundadırlar. Bu doğrultuda başarılı bir öğretmende bulunması gereken genel özellikler aşağıdaki biçimde sıralanabilir (Şişman, 2008: 203-204).

- Ana dilini iyi kullanan, güçlü iletişim becerilerine sahip,
- İnsanları ve mesleğini seven, topluma hizmet arzusunda olan,
- Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen ve iyimser,
- Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst bir dost ve sırdaş,
- Öğrencilere karşı açık görüşlü, objektif, tarafsız, adil,
- Öğrencileri takdir eden, öven, yüreklendiren, ödüllendiren,
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alan,
- İçinde yaşadığı toplumun kültürünü oluşturan değerleri ve evrensel değerleri tanıyan,
- Eğitim biliminin temel kavramlarını tanıyan,
- Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilen,
- Yaratıcı, esnek ve sorun çözücü,
- Entelektüel yönü gelişmiş,
- Çocuk ve ergenin fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini ve sorunlarını tanıyan,
- Çocuk ve ergenin toplumsal ve ailesel çevresini tanıyan,
- Sabırlı ve duygularını kontrol altında tutabilen,
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan,
- Öğrencileri motive eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran,
- Öğretim ve öğrenmeyle ilgili süreç ve yöntemleri bilen,

- Değişme, yenilik ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen,
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilen,
- Bilgi kaynaklarıyla sürekli iletişim hâlinde olan,
- Dünya ve toplum sorunlarına karşı duyarlı,
- Yaşadığı toplumu ve çağı anlayıp yorumlayabilen,
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleyen,
- Öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlayan,
- Demokrasiyi tüm kurum ve değerleriyle benimseyen,
- Farklı inanç, görüş ve grupları uzlaştırabilen,
- Çok kültürlü ortamlarda hizmet verebilen,
- Yeni değerler geliştirilmesine öncülük eden biri olması öngörülmektedir.

#### **2.4.5. Öğretmen Yeterlik Alanları**

Bir öğretmenin mesleğini yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanını oluşturur. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği, tutum, davranış, bilgi ve becerinin kazanılması, öğretmen yetiştirme süreci kapsamının üç boyutlu olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Millî Eğitim Temel Kanununda tanımlanmış olan bu boyutlar: Genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

**Genel Kültür Bilgisi:** Öğretmen, öğrencilerin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrencilerine aktarması için, içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerini tanımalıdır. Bu bağlamda öğretmenin görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını bilmesi, toplumsal sorunlara çözüm yolları üretebilmesi oldukça önemlidir (Erden, 1999; Şişman, 2008).

Öğretmenin sadece alanında uzman olması yeterli değildir. Önemli olan öğretmenin yakın çevresinden başlayarak ülkeyi ve dünyayı ilgilendiren çeşitli konularda öğrencilere yol gösterici, problemlere çözüm üretici olabilmesidir. Tüm bunların olabilmesi için de öğretmenin gündemi takip eden, gazete, dergi, kitap okuyan, araştırmacı bir ruha sahip olması gerekmektedir. Bir öğretmenin sahip



olması gereken genel kültür bilgisi yeterliğinin oranı % 12,5 olarak önerilmektedir (Yılmaz, 2010:10).

Öte yandan öğretmen sadece ilgili olduğu alanda değil diğer yan alanlarda da bilgili olmalıdır. Örneğin; muhasebe öğretmeni, muhasebe alanında bilgili olduğu kadar muhasebe ile ilişkisi olan sosyal güvenlik, vergi hukuku, ticaret hukuku, finansman, ekonomi, işletme, bilgisayar, matematik, maliye vb. alanlarda da bilgili olmalıdır.

**Alan Bilgisi:** Öğretmenin mesleğini, etkili, verimli ve başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için o alana özgü gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerekir. Hatta öğretmen bu alanıyla ilgili gelişmeleri izleyip takip etmelidir. Öğretmen konu alanıyla ilgili diğer alanlarda da bilgili olmak zorundadır. Daha önce belirtildiği üzere örneğin muhasebe öğretmeni diğer alanlarda da bilgili olmalıdır. MEB'e göre, her öğretmen adayının sahip olması gereken alan bilgisi yeterli oranı % 62,5'tir.

Yılmaz (2010), öğretmenlerin çalışma alanlarına göre birtakım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Alana ilişkin sahip olunması gerekli bilgi ve beceriler aşağıda sıralanmıştır.

- Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimlerde açıklama,
- Farklı görüş, kuram, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama,
- Öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme,
- Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme,
- Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirerek programları kullanma ve geliştirme,
- Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratma,
- Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirmedir.

**Öğretmenlik Meslek Bilgisi:** Öğretmenin sadece konu alanıyla ilgili bilgiye sahip olması yeterli değildir. Bunun yanında öğretmen sahip olduğu bilgileri öğrencilere aktarabilme becerisine de sahip olmalıdır. Öğretmenler mesleki becerilerini, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik ile ilgili formasyon dersleri ve uygulamalarından elde etmektedirler (Orhaner ve Tunç, 2003:21).

Pedagojik formasyon olarak da adlandırılan öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim psikolojisi, program geliştirme, sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, özel öğretim yöntemleri, rehberlik, ölçme ve değerlendirme gibi derslerden oluşur. MEB'e göre her öğretmen adayında bulunması gereken meslek bilgisi yeterlik oranı %25'tir.

Türkiye Eğitim Derneği'ne (TED) (2009) göre, bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme ve anlama,
- Öğretimi planlama ve uygulama,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme,
- Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama,
- Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
- Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme,
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme,
- Öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme,
- Etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranabilmelidir.

#### **2.4.6. Muhasebe Öğretmenliği Tanımı**

Muhasebe öğretmenliği, ortaöğretim kurumları arasında yer alan ticaret ve anadolu ticaret meslek liseleri, çok programlı liseler, mesleki ve teknik eğitim merkezleri ile diğer çeşitli meslek liselerinde okutulan muhasebe derslerini, diğer alan ve dal derslerini de içine alan eğitim-öğretim, yönetim ve yönlendirme görevlerini yerine getirmekle yükümlü özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanabilir.

Muhasebe öğretmenleri, çeşitli meslek liselerinde okutulan genel muhasebe 1-2, bilgisayarlı muhasebe, maliyet muhasebesi, şirketler muhasebesi, inşaat muhasebesi, banka muhasebesi vb. gibi muhasebe derslerinin yanı sıra, ticaret matematiği, ticari belgeler, klavye, maliye, sigortacılık, ofis programları, ekonomi, hukuk, pazarlama, işletme, finansman, girişimcilik, bilgisayar ve diğer ticaret meslek lisesi dersleri konularında da bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerdir.

#### **2.4.7. Muhasebe Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Nitelikler**

Muhasebe öğretmenlerinin hem alanıyla ilgili hem de öğretmenlik mesleği ile ilgili birtakım niteliklere sahip olması gerekmektedir. Muhasebe öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler aşağıdaki gibi sıralanabilir ([www.gazi.edu.tr](http://www.gazi.edu.tr)).

- Üst düzeyde akademik yeteneğe sahip,
- Matematiğe ve sosyal bilimlere ilgili,
- Sınıfta iyi bir öğrenme ortamı sağlayabilen,
- Düşüncelerini başkalarına açık bir biçimde aktarabilen,
- Dikkatli, işine özen gösteren,
- Mesleğinin sorunları ile ilgilenen ve çözüm yolları bulmaya çalışan,
- İnsanlarla iyi iletişim kurabilen; sevecen, hoşgörülü, sabırlı,
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilen,
- Kendini geliştirmeye istekli, coşkulu,
- Yaratıcı kimseler olmaları gerekir.

#### **2.4.8. Muhasebe Öğretmenlerinin Görevleri**

Muhasebe ile ilgili hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışların, hangi yaş düzeylerindeki öğrenci gruplarına, hangi yöntemlerle kazandırılacağı, MEB tarafından onaylanan öğretim programları ve ilgili mevzuatta belirtilmiştir. Bu programlar ve ilgili mevzuata göre muhasebe öğretmenlerinin görevleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır ([www.puzaegitim.com.tr](http://www.puzaegitim.com.tr)).

- Eğitim vereceği grubun düzeyine uygun bir çalışma planı yapar.
- Kendisine ayrılan ders saatlerinde planını uygulayarak öğrencilere alanı ile ilgili bilgi ve beceri kazandırır.
- Öğrencilerin başarılarını değerlendirir, başarıyı artırıcı önlemler alır.
- Eğitici kol çalışmalarında görev alarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirici etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin gelişimlerini izler, sorunlarının çözümüne yardımcı olur.
- İşletmelerde uygulama yapan öğrencilerin çalışmalarını izler, ilgililere rehberlik eder.
- Çevresindeki işletmelerdeki gelişmeleri izler, ihtiyaçları saptar, bunların öğretim programlarına yansıtılması için ilgililere önerilerde bulunur.
- Nöbetçi olduğu günlerde, okulun düzen ve disiplinini sağlamak üzere görev yapar.
- Sınıf öğretmeni olarak, öğrencilerin alan ve ders seçmelerine yardımcı olur, yönetimle ilişkilerini sağlamaya çalışır.

Çalışmanın bu kısmına kadar öz yeterlik ve kuramsal yaklaşım ile muhasebe ve eğitime ilişkin teorik tanım ve açıklamalara yer verilmiştir. Bundan sonraki bölümlerde ise çeşitli meslek liselerinde görev yapan muhasebe öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak belirlenmesine yönelik yapılan araştırma ve bu araştırmanın bulgularına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

### 3. BÖLÜM

#### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi, sınırlıkları, evren ve örneklem, yerli ve yabancı literatür incelemesi, veri toplama aracına ilişkin açıklamalar ve araştırmanın hipotezlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde başta ticaret meslek liseleri olmak üzere çeşitli meslek liselerinde görev yapan muhasebe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirleyicilerine yönelik bir saha araştırması açısından belirlemektir.

##### 3.1.1. Problem Cümlesi

Çalışmada, yukarıda belirtilen amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak “Muhasebe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirleyicilerinden cinsiyet, yaş, kıdem süresi, öğrenim düzeyi ve mezuniyet değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

##### 3.1.2. Alt Problemler

Çalışmada temel araştırma problemine bağlı olarak ticaret meslek liseleri ve diğer çeşitli meslek liselerinde görev yapan muhasebe öğretmenleri ile ilgili aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

#### 1. Muhasebe öğretmenlerinin genel olarak;

- Öğrenci katılımı açısından öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?
- Öğretim stratejileri açısından öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?
- Sınıf yönetimi açısından öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?

#### 2. Muhasebe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirleyicilerinden cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim düzeyi ve mezuniyet değişkenine göre;

- Öğrenci katılımını sağlamaları açısından öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?
- Öğretim stratejilerini kullanmaları açısından öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?
- Sınıf yönetimi açısından öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?

### **3.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Türkiye’de farklı alanlarda veya branşlarda görev yapan öğretmenler ile aday öğretmenlerin mesleki yeterlik ve öz yeterlik inançları incelenmiştir. Ancak özel olarak muhasebe öğretmenleri veya muhasebe öğretmen adaylarına yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla elde edilen bulguların, ülkemizde görev yapan mevcut muhasebe öğretmenleri ile adaylarının hem mesleki yeterlik, hem de öz yeterlik seviyelerinin tespitine ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

### **3.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLIKLARI**

Araştırma grubu, 2014-2015 eğitim ve öğretim döneminde Türkiye’de 7 bölge ve 81 ili kapsayacak şekilde genel bir ülke profili oluşturularak başta ticaret meslek liseleri olmak üzere çeşitli meslek liselerinde görev yapan muhasebe öğretmenlerinden gönüllülük ilkesi gözeterek rastlantısal olarak seçilen 774 muhasebe öğretmeni ile sınırlıdır.

Araştırmada muhasebe öğretmenlerinin öğretmenlik öz yeterlik algıları Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye çevrilip geçerlilik ve güvenilirliği yapılan öğretmen öz yeterlik ölçeği ile tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırma verileri bu ölçekten elde edilen puanlarla sınırlıdır.

### **3.4. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evrenini, 2014–2015 eğitim ve öğretim yılında, 7 bölge 81 ilde ticaret meslek liseleri ve diğer çeşitli meslek liselerinde görev yapan toplam 4.667 muhasebe öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada örnekleme belirlemek için orantılı tabakalı örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2014–2015 eğitim ve öğretim yılında, 7 bölge 81 ilde çeşitli ticaret meslek ve diğer meslek liselerinde görev yapan 4.667 muhasebe öğretmenlerinden, gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyenlerden 329’u kadın, 445’i erkek öğretmen olmak üzere toplam 774 muhasebe öğretmeni oluşturmaktadır. Bu örneklem evreni temsil etme gücüne sahiptir.

Anketteki sorulara verilen cevaplar SPSS 21.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde tanımlayıcı analizler (frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma) ile farklılık analizi tekniklerinden (t testi ve ANOVA) yararlanılmıştır.

Çalışmada bağımsız gruplarda aritmetik ortalamalar arası farka ait t-testi kullanılmıştır. Sonuçların t testi için \* $t < 0,10$ ; \*\* $t < 0,05$  ve \*\*\* $t < 0,01$  önem seviyesinde olup olmadığına bakılmıştır. Bununla birlikte iki veya daha çok evrene ait ortalama puanları karşılaştırılmasında ise tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA için \* $F < 0,10$ ; \*\* $F < 0,05$  ve \*\*\* $F < 0,01$  önem seviyesinde olup olmadığına bakılmıştır.

### **3.5. ÖZ YETERLİKLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde öğretmen öz yeterlik inançları ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar tarihsel bir sıra ile verilmiştir.

#### **3.5.1. Öz Yeterlikle İlgili Yurtiçi Araştırmalar**

Eker (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline göre hazırlanan bu çalışmanın evrenini Sakarya İli’nde görev yapmakta olan ilkokul sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu belirlenen evrenden tesadüfî olarak 278 sınıf öğretmeni seçilmiş, seçilen bu öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye çevrilen, “Teachers Sense of Efficacy Scale” (TSES-Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği)’nin uzun formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi istatistikî teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik inanç düzeylerinin, “yeterli” olduğu tespit edilmiştir.

Aksakaloğlu (2013), “Ticaret Meslek Liselerinde Verilen Muhasebe Eğitiminin Muhasebecilik Mesleğine Uygunluğu: Bursa İli Örneği” adlı çalışmasında, Ticaret Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerin aldıkları muhasebe eğitimi ile ne derecede muhasebecilik mesleğine uygun olup olmadıkları araştırılmıştır. Araştırma için, ticaret meslek lisesinde öğrenim gören ve 12. sınıfta işletmelerde beceri eğitimi uygulaması adı altında, muhasebe bürolarında staj yapan öğrenciler için, serbest muhasebeci mali müşavirlere 20 soruluk anket uygulanmış ve 4 yıllık lise döneminde, verilen eğitim ile öğrencilerin mesleğe uygun hale gelip gelmedikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmada Bursa’da faaliyet gösteren 295 meslek mensubu üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ticaret meslek liselerinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin, bu süre zarfında aldıkları eğitim ile staj döneminde başarılı olamadıkları, mesleğe adapte olana kadar zorlandıkları ve ticaret meslek liselerinde verilen muhasebe eğitimi ile meslek mensubu olabilmelerinin zor olduğu şeklinde bir sonuca ulaşılmıştır.

Seçkin ve Başbay (2013), “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemek ve öğretmen öz yeterlik inançlarıyla öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, farklı coğrafi bölgelerden 10 devlet üniversitesinde, 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 558 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına kişisel bilgi formu, öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Teachers’ Sense of Efficacy Scale” (TSES-Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği)’nin uzun formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının “oldukça yeterli” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Temiz (2012), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Kaygıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ve kaygılarının cinsiyete ve öğrenim görülen üniversite sınıf seviyesine göre farklılık



gösterip göstermediğini belirlemek ve araştırma konusu olan öz yeterlik algıları ile kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011–2012 öğretim yılı Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 1, 2, 3, 4. sınıf öğrencilerinden 308 kişi oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, Enochs, Smith ve Huinker’in (2000) tarafından geliştirilen ve Çakıroğlu (2000) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Matematik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Peker (2006) tarafından geliştirilen “Matematik Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete ve öğrenim görülen sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ulu (2012), “Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması” adlı çalışmada, okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını karşılaştırma amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar il merkezinde ilköğretime bağlı anasınıflarında, bağımsız anaokullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan 181 anasınıfı öğretmeni ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği programı 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 164 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Tepe (2011) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Barut (2011), “İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin öz yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)” adlı çalışmada İlköğretim II. kademedeki görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterliklerini belirleme ve sonuçlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki bu araştırma, 2010 - 2011 öğretim yılı II. yarıyılında Ankara İli Merkez İlçedeki İlköğretim II. kademe

okullarında görev yapan 115 (42 erkek, 73 kadın) sosyal bilgiler öğretmeninin katılımı ile yapılmıştır. Araştırmada veriler, Senemoğlu, Demirel, Yağcı, Üstündağ (2009) tarafından geliştirilen, geçerlik güvenilirlik testi sonucunda son halini alan ve 24 maddeden oluşan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve Kruskal Wallis-H testi, kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile mezun oldukları fakülte arasında; disiplin, eğitim öğretim süreci ve sınıf yönetimi alt boyutları ile mesleki kıdemleri arasında; disiplin alt boyutu ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile cinsiyetleri, medeni durumları, mesleki kıdemleri ve öğrenim durumları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Kurtuluş ve Çavdar (2010), “Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilikleri” adlı çalışmasında ilköğretim fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2009–2010 öğretim yılında Kafkas ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programları 4. sınıfta öğrenim gören 380 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada İlişkisel tarama yönteminin kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Riggs ve Enochs tarafından 1990 yılında geliştirilen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inancının, sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Karadeniz Teknik Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının Kafkas Üniversitesinde öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2010), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları” adlı çalışmasında Türkçe dersi öğretmeni adaylarının özel alan öz yeterliklerinin ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline ve Agno’ya göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak Survey kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2009-2010

Akademik Bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne kayıtlı 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 89 erkek, 52 kız ve toplamda 141 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerini belirlemek için “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına yönelik ölçeğin Türkçeye adapte edilmesini Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması” adıyla yapmışlardır. Bu ölçek için güvenilirlik ve doğrulayıcı faktör analizi ile Rasch yöntemi kullanılarak geçerlilik çalışmalarının yapılması hedeflenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline göre çok fazla farklılaşmadığı; fakat Agno faktörünün belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Çelenk ve Çamtosun (2009), “Ticaret Meslek Liselerinde Verilen Muhasebe Eğitiminin Kalitesi ve Bu Eğitimin Meslek Yüksekokullarındaki Muhasebe Eğitimine Etkilerine Yönelik Bir Uygulama” adlı çalışmada, ticaret meslek liselerinde verilen muhasebe eğitiminin meslek yüksek okullarındaki muhasebe eğitimine etkileri analiz edilmiş, muhasebe ve finansman eğitiminin kalitesine yönelik beklentileri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın hedef kitesini, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO’nun Bankacılık ve Muhasebe Bölümü öğrencileri ile Özel İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu Bil MYO’nun Bankacılık ve Sigortacılık ile Muhasebe bölümlerindeki ticaret meslek lisesi çıkışlı öğrencileridir. Araştırma kapsamına muhasebe bölümlerinde okuyan toplam 439 öğrenci arasından ticaret meslek lisesi çıkışlı öğrenciler seçilmiş ve bu sınırlar içinde kalınmıştır. Araştırmada deneysel çalışma için veri toplama yöntemi olarak anket tekniği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verileri, n dağılımları ve n dağılım tabloları düzenlenerek değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çalışmanın sınanmasında ise t-testi (one sample t-test) tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının ticaret meslek lisesini kendi istekleriyle seçtikleri ve yaptıkları bu tercihten de memnun oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğu mezun olduklarında,

mezun oldukları alanda çalışmayı istedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Ticaret Meslek Lisesinde verilen muhasebe eğitiminin yeterli düzeyde olduğu, bu eğitimin MYO'lardaki muhasebe eğitiminin kalitesini artırdığı ve ön lisans (MYO) bölümlerindeki muhasebe derslerine yeterli alt yapıyı oluşturduğu belirlenmiştir.

Türk (2009), "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)" adlı çalışmasında Nevşehir ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, cinsiyet, medeni durum, görev yapılan yerleşim yeri, görev yapılan öğretim basamağı ve görev yapılan okul türü gibi faktörlerin öğretmenlik öz yeterlik beklenti düzeyleri üzerinde etkililiğini belirlemek ve konu ile ilgili yapılacak çalışmalara bilimsel katkı sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Nevşehir ilinde görev yapmakta olan 92 beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla "Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Nevşehir ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit edilmiştir.

Uzel (2009), "Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dile Yönelik Öz yeterlik Algılarının ve Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi" adlı çalışmasında ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin yabancı dile yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri, yabancı dil öğrenme ihtiyaçları ve yabancı dil öğrenme yollarından hangisini tercih ettikleri araştırılmıştır. Araştırma, MEB İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Beyoğlu, Bayrampaşa, Bahçelievler, Fatih ve Zeytinburnu İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde görev yapan 54 Resmi okul yöneticisi ve 549 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik güvenirlik çalışmaları kapsamında madde analizleri ve iç tutarlılık katsayıları kullanılmıştır. Temel ve alt hipotezlerin test edilmesinde ise Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma alma, Bağımsız Grup t-Testi, Frekans ve Yüzde Analizi, Ki-Kare Analizi, Pearson, tek yönlü varyans analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun öz yeterlik algılarının düşük olduğu, ancak yabancı dile ihtiyaç düzeylerinin yüksek olduğu ve yabancı dil öğrenmek istedikleri tespit edilmiştir.

Üstün ve Tekin (2009), “Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” adlı çalışmasında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında cinsiyete, bransa ve ölçeğin alt boyutlarına göre farklılık olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2008-2009 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın evreni, Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 620 öğretmen adaydır. Çalışmanın örneklemi ise 6 branştan 240 öğretmen adaydır. Örneklemdaki öğretmen adaylarının 126’sı kız, 114’ü erkektir. Veriler, öğretmenlik öz yeterlik ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının tespitinde, Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde, cinsiyet için t-testi ve branşlara ilişkin karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında bransa ve cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Gençtürk (2008), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişki düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada korelasyonel ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, Zonguldak il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ereğli ilçe merkezinde, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 705 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 373 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy’un (2001) geliştirdiği “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”nin uzun formu ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği”nin kısa formu kullanılmıştır. Verilerin çözümünde, ilişkisiz Örneklemler t Testi, Tek Yönlü Varyans analizi ve Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda,

öğretmenler genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri tespit edilmiştir.

Yürekli (2008), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz yeterlik algıları ve tutumlarının cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise türüne, anne ve baba eğitim durumuna, öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve söz konusu öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2007–2008 öğretim yılı Pamukkale, Marmara ve Uludağ Üniversitesi’nin Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrende bulunan 839 dördüncü sınıf öğrencisi arasından seçilen 400 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Umay (2001) tarafından geliştirilen “Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve Çelik ve Bindak (2005) tarafından geliştirilen “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz yeterlik algılarının oldukça gelişmiş ve tutumlarının son derece olumlu olduğu sonucu tespit edilmiştir.

İsrael (2007), “Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz Yeterlik” adlı çalışmasında fen bilgisi derslerindeki öz düzenleme davranışlarını tespit ederek, öz düzenleme, öz yeterlik, başarı ilişkisini ortaya koymak istemiştir. Araştırmanın deneysel kısmı, 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde, alt sosyoekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun iki 6. sınıf şubesinde, fen bilgisi derslerinde yürütülmüştür. Rastlantısal olarak belirlenen deney grubunda (n=44), araştırmacı tarafından, pilot uygulaması yapılarak geliştirilen özdüzenleme eğitimi programı, kontrol grubunda (n=44) ise geleneksel öğretim yöntemleri 14 hafta süresince uygulanmıştır. Araştırmanın betimsel kısmı ise 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde değişik sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların 594 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, özdüzenleme ölçeği, fen bilgisi öz yeterlik ölçeği ile karne notları ve yansıtma defterleri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde,

Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Tekrarlı Ölçümler için iki Faktörlü ANOVA, Tek Faktörlü Varyans Analizi, Scheffé Testi, Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi, Denekleriçi Fark Kaynağı Testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme eğitimi öğrencilerin fen bilgisi dersi başarısını arttırdığı, fen bilgisi dersinin öz düzenlemeyi geliştirici bir şekilde işlenmesi öğrencilerin bilgiyi kalıcı olarak öğrenmelerini sağladığı, öz değerlendirme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin başarı düzeyleri de yüksek olmasına karşın, öz düzenleme eğitimi, farklı seviyelerde öz değerlendirme yapan öğrencilerin başarılarında bir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007), “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında ilköğretim bölümü aday öğretmenlerin mesleğe atılmadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri, birçok değişken açısından incelenmiştir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi’nde okuyan toplam 330 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmada 5 dereceli likert tipi “Öğretmen adayı öz yeterlik ölçeği” kullanılmıştır. Cronbach alfa ile güvenilirlik testi yapılmıştır. Veri çözümlemede, t-testi, varyans analizi ve aritmetik ortalama gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Zaif ve Ayanoglu (2007), “Muhasebe Eğitiminde Kalitenin Arttırılmasında Ders Programlarının Önemi: Türkiye’de Bir İnceleme” adlı çalışmalarında belirli istatistiksel yöntemler kullanarak işletme bölümlerinin ders programlarındaki muhasebe derslerinin yeterliliğinin belirlenmesi ve muhasebe derslerinin lisans programındaki dağılımı ilgili Uluslararası Muhasebe Eğitim Standardının gerekliliklerine uygun olup-olmadığının tespiti amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada inceleme alanı Türkiye’deki Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin İİBF (veya İşletme Fakültelerinde) yer alan işletme bölümlerinin ders programlarıdır. Veriler üniversitelerin internet sayfalarından işletme bölümlerinin ders programlarına ulaşılarak elde edilmiş ve istatistiksel yöntemlerle işlenerek

yorumlanmaya hazır bulgular haline getirilmiştir. Üniversitelerin internet sayfalarından elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS istatistik paket programından yararlanılmış ve frekans ile yüzde dağılımı sonuçlarından yararlanarak değerlendirmeler yapılmıştır. İİBF İşletme Bölümlerinin ders programlarındaki muhasebe derslerinin yeterliliği hem ders kredisi hem de ders sayısı bazında incelenmiştir. Araştırma sonucunda finansal muhasebe; raporlama yapısı, kapsamı ve finansal tabloların analizi; muhasebe ve denetim standartları; bütçeleme, maliyet ve yönetim muhasebesi; vergi; finansman; denetim, risk yönetimi ve iç kontrol; mesleki etik ve bağımsızlık gibi derslerin programlarda mutlaka yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte muhasebe eğitiminde kaliteyi arttıracak ders programlarının oluşturulabilmesi için ülkemizde işletme bölümlerinin yanı sıra muhasebe veya muhasebe-finance bölümlerinin açılmasına da ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Akbulut (2006), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları” adlı çalışmada müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarını farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma evrenini Dokuz Eylül, Pamukkale, Muğla ve Süleyman Demirel Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2005–2006 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan toplam 556 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, söz konusu Anabilim Dallarının 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin tümü oluşturmaktadır. Adı geçen üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıf düzeyinde 87 ve 4. sınıf düzeyinde 73 olmak üzere toplam 160 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Söz konusu bu öğrenciler cinsiyetleri bakımından, 103’ ü bayan, 57’si ise erkek olarak dağılım göstermiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Verilerde Mann Whitney U-Testi” uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında 2001 yılında Tschannen-Moran ve Woolfolk tarafından geliştirilen öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla ilgili ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçekle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının müzik dersine ilişkin boyutlarında öz yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.



### 3.5.2. Öz Yeterlikle İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Chacon (2005)'un "Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ve Venezüella Ortaokul Öğretmenlerinin Seçmeli İngilizce Derslerindeki Seçmeli Karakterleri" isimli çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile derse hazırlıklı gelmeleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada öz yeterlik inancı arttıkça daha öğrenci merkezli stratejiler kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin daha az otoriter ve cezalandırıcı tavır sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik inancı ile kıdem ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Chung, Darling-Hammond ve Frelow (2002)'un öğretmen yetiştirme programlarındaki değişiklikler ile ilgili yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin kendilerini mesleğe hazır hissetmeleri ile öğrencilere ulaşabilme, sınıftaki problemlerin üstesinden gelebilme ve öğrencilerin yaşamlarında değişiklikler yapabilme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, ilköğretimde mezun olduğu alanda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden daha çok doyum aldıkları ve meslekte kalmaları daha olası olduğu ortaya çıkmıştır.

Friedman ve Kass (2002)'in, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, okuldaki diğer öğretmenlerle ve personelle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini araştırdıkları bir çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin ortaya koydukları öğretimsel işlerin niteliğini ve öğretim sürecindeki performansını, organizasyon başlatmalarını ve sosyal yeteneklerine olan inancını belirlediği sonucuna varılmıştır.

Milner (2002)'in öz yeterlik inancı kaynaklarını anlamak ve tanımlamak amacıyla yaptığı araştırmada, meslektaşlardan, öğrencilerden ve öğrenci velilerinden alınan olumlu sözlü dönütlerin öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilediği ifade ileri sürülmüştür. Araştırmacı, bu durumu öz yeterlik inancı kaynaklarından sözel iknaya bağlamaktadır.

Milner ve Woolfolk Hoy (2002)'un lise öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarıyla, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını karşılaştırdıkları bir araştırmada, lise öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının; okul yönetiminin ve

öğrenci velilerinin, öğretmenin öğretim sürecindeki performansı ve öğrencinin gelişimi hakkında ne düşündüğünden fazlasıyla etkilendiği görülmüştür. Ayrıca yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ve yaşın öz yeterlik inançları üzerinde etkili olmadığı da görülmüştür.

Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2002)'un öğretmen öz yeterlik inancını destekleyen kaynakları araştırdıkları çalışmada, öğretmenlerin kıdemleri, ailelerin eğitime verdiği destek ile öz yeterlik inançları arasında zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile okul yönetiminin öğretmene verdikleri destek, okuldaki ders araç gereçlerinin ve öğretim kaynaklarının çok olması arasında güçlü bir ilişki vardır. Ayrıca, lise, ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlik inançları birbirleri ile karşılaştırıldığında, ilköğretim öğretmenlerinin, önemli bir farkla en yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İlköğretim öğretmenleri öğrenci başarısında, sınıf yönetiminde ve öğretimsel stratejilerde lise ve ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterlik inancına sahiplerdir.

Guorino ve Parker (2001)'in aday, stajyer ve deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerini karşılaştırdıkları bir araştırmada, üç grubun da kişisel öğretmenlik öz yeterlik inançlarının genel öğretmenlik öz yeterlik inançlarından yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlik deneyimi bulunmayan grubun diğer iki gruba göre genel öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001)'un “Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları” adlı ölçeği geliştirdikleri araştırmada, öğretmen öz yeterlik inançlarının, öğretmenin bir dersi planlamasından başlayarak, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi, sınıf atmosferi ve sınıf içi iletişim gibi öğrenme-öğretme süreçlerinde belirleyici bir role sahip olduğu saptanmıştır.

Ginns ve Watters (1995), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları, başarılı öğretmenlik performansının öz yeterlik inancı oluşumunda olumlu rol oynadığını göstermiştir. İkincil deneyimler, yani başka öğretmenlerin derslerini gözlemek deneklerden biri

için çok etkili olurken, diğeri birincil deneyimlerinin daha fazla etkisinde kalmıştır. Sözel ikna, deneklerden biri için öz yeterlik inancı oluşumunda etkili olmuştur.

Yurtdışında ve yurtdışında yapılmış araştırmalar göstermektedir ki, öz yeterlik kavramı, eğitimin her alanında üzerinde durulması gereken bir konudur. Eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması ve müfredat programlarının yeniden gözden geçirilmesi bakımından öğretmen ve öğrenci öz yeterlik düzeylerinin saptanması önemli görülmektedir.

### 3.6. VERİ TOPLAMA ARACI

Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Muhasebe öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemek üzere kullanılan anket Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından 2001’de geliştirilip Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye çevrilerek geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Teachers Sense of Efficacy Scale” (TSES-Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği)’nin uzun formudur.<sup>1</sup> Anket formu EK-2’de sunulmuştur. İlgili öz yeterlik ölçeği, toplam 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutta da 8 soru bulunmaktadır. “Öğrenci Katılımını Sağlama (ÖK)” olarak adlandırılan birinci boyut; öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. “Öğretim Stratejilerini Uygulama (ÖS)” olarak adlandırılan ikinci boyut; öğretmenlerin farklı değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. “Sınıf Yönetimi (SY)” olarak adlandırılan üçüncü boyut ise; öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch ölçme modeli kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan Rasch analizi sonucunda bütün maddelerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin, Tschannen-Moran ve Hoy

---

<sup>1</sup> Söz konusu anketin bu araştırmada kullanılması için Yeşim Çapa’dan izin alınmıştır.

(2001) tarafından önerilen üç faktörlü yapıyı sahip olduğunu destekleyen uyum iyiliği indeksi değerleri bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; Öğrenci Katılımı (ÖK) sağlama alt boyutu için “0,811”; Öğretim Stratejileri (ÖS) alt boyutu için “0,810”; Sınıf Yönetimi (SY) alt boyutu için “0,837” ve ölçeğin geneli için “0,912” olarak bulunmuştur.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinali 5’li olarak (yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli ve çok yeterli) derecelendirilmekte, ancak 9 eşit aralıktan oluşmaktadır. Bu çalışmada da ölçek 5 olarak derecelendirilmiş; ancak aralık sayısı 5’e indirilmiştir. Ölçekte seçenekler, (1) “yetersiz”, (2) “çok az yeterli”, (3) “biraz yeterli”, (4) “oldukça yeterli” ve (5) “çok yeterli” olarak düzenlenmiştir. Muhasebe öğretmenlerinin öz yeterliğinin toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Ortalama 5’e ne kadar yakınsa, öğretmen öz yeterliğinin de o kadar yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

### 3.7. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Bu çalışmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki hipotezlere cevap aranmaktadır.

*Hipotez<sub>1</sub> (H<sub>1</sub>): Muhasebe öğretmenlerinin **cinsiyet** grupları arasında öz yeterlik faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır.*

*Hipotez<sub>2</sub> (H<sub>2</sub>): Muhasebe öğretmenlerinin **yaş** grupları arasında öz yeterlik faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır.*

*Hipotez<sub>3</sub> (H<sub>3</sub>): Muhasebe öğretmenlerinin **kıdem süresi** grupları arasında öz yeterlik faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır.*

*Hipotez<sub>4</sub> (H<sub>4</sub>): Muhasebe öğretmenlerinin **öğrenim düzeyi** grupları arasında öz yeterlik faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır.*

*Hipotez<sub>5</sub> (H<sub>5</sub>): Muhasebe öğretmenlerinin **mezun olduğu fakülte** grupları arasında öz yeterlik faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır.*

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, analiz sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. ARAŞTIRMAYA KATILANLARLA İLGİLİ GENEL BİLGİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

##### 4.1.1. Örneklem Profiline Sayısal ve Yüzdesel Dağılımı

Araştırmaya 774 muhasebe öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 774 muhasebe öğretmenin genel özelliklerine ilişkin sayısal ve yüzdesel dağılım aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Örneklem Profiline Sayısal ve Yüzdesel Dağılımı

	Sayı (N)	Yüzde (%)		Sayı (N)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>			<b>Kıdem Süresi</b>		
Bayan	329	42,5	1-5 Yıl	119	15,4
Bay	445	57,5	6-10 Yıl	124	16,0
Toplam	774	100	11-15 Yıl	151	19,5
			16-20 Yıl	195	25,2
<b>Yaş</b>			21 Yıl ve üzeri	185	23,9
20-29	100	12,9	Toplam	774	100
30-39	309	40,0			
40-49	253	32,7	<b>Öğrenim Düzeyi</b>		
50-59	95	12,3	Lisans	705	91,1
60 ve üstü	17	2,1	Lisansüstü	69	8,9
Toplam	774	100	Toplam	774	100
			<b>Mezun Olduğu Fakülte</b>		
			Eğitim Fakültesi	628	81,1
			Diğer	146	18,9
			Toplam	774	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, örneklem 329 bayan, 445 baydan oluşmakta olup, bayanların toplam içindeki payı % 42,5 iken, bayların payı % 57,5’dir. Ankete katılan katılımcılar yaş değişkenine göre incelendiğinde, yaş grupları içinde en büyük orana 30-39 yaş aralığının (% 40,0) sahip olduğu söylenebilir. Bunu sırasıyla 40-49 yaş arası (% 32,7), 20-29 yaş arası (% 12,9), 50-59 yaş arası (% 12,3) izlemektedir. En düşük orana sahip yaş grubu ise 60 yaş ve üzeri olup toplam içindeki payı % 2,1’dir. Ankete katılanlar kıdem süresi açısından değerlendirildiğinde, toplam içindeki en yüksek payın 16-20 yıl (% 25,2) aralığında olduğu görülmektedir. Bu kıdem süresini sırasıyla 21 yıl ve üzeri (% 23,9), 11-15 yıl arası (% 19,5), 6-10 yıl arası (% 16,0) ve 1-5 yıl arası (% 15,4) tecrübe düzeyi aralığının izlendiği görülmektedir. Ankete katılanlar öğrenim düzeyleri değişkeni açısından değerlendirildiğinde lisans eğitimi 705 kişi iken, lisansüstü eğitime sahip olanların sayısı 69 kişiden oluşmaktadır. Lisans eğitim düzeyi olanların toplam içindeki payı % 91,1 iken lisansüstü eğitimi olanların payı % 8,9’dur. Mezun olduğu fakülte değişkeni incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu 628 kişi, diğer fakülte mezunlarının sayısı 146 kişi olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu olanların toplam içindeki payı % 81,1 olup, diğer fakülte mezun olanların toplam içindeki payı % 18,9’dur. Söz konusu eğitim fakültesi mezunlarını ticaret ve turizm eğitim fakültesi, endüstriyel sanatlar eğitim fakültesi ve mesleki eğitim fakültesinden mezun olanlar oluşturmaktadır. Diğer fakülte mezun olan katılımcılar ise iktisadi ve idari bilimler ve diğer fakültelerden mezunlardan oluşturmaktadır.

#### **4.1.2. Ankete Katılan Muhasebe Öğretmenlerin İlleri ve Anket Sayısı**

Türkiye’nin tüm illerini ve bazı ilçelerini kapsayacak şekilde başta ticaret meslek liseleri olmak üzere ve diğer çeşitli meslek liselerinde görev yapan 774 muhasebe öğretmeni ankete katılmıştır. Ankete katılan muhasebe öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre sayıları aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ankete Katılan Muhasebe Öğretmenlerin İlleri ve Anket Sayısı

İl Plaka Kodu ve Adı	Anket Sayısı	İl Plaka Kodu ve Adı	Anket Sayısı	İl Plaka Kodu ve Adı	Anket Sayısı
01 Adana	10	28 Giresun	9	55 Samsun	20
02 Adıyaman	5	29 Gümüşhane	5	56 Siirt	6
03 Afyon	3	30 Hakkâri	5	57 Sinop	2
04 Ağrı	7	31 Hatay	4	58 Sivas	5
05 Amasya	23	32 Isparta	9	59 Tekirdağ	11
06 Ankara	28	33 Mersin	12	60 Tokat	9
07 Antalya	3	34 İstanbul	85	61 Trabzon	6
08 Artvin	9	35 İzmir	22	62 Tunceli	1
09 Aydın	4	36 Kars	1	63 Şanlıurfa	22
10 Balıkesir	1	37 Kastamonu	2	64 Uşak	5
11 Bilecik	4	38 Kayseri	12	65 Van	5
12 Bingöl	1	39 Kırklareli	3	66 Yozgat	8
13 Bitlis	1	40 Kırşehir	4	67 Zonguldak	9
14 Bolu	2	41 Kocaeli	11	68 Aksaray	2
15 Burdur	11	42 Konya	21	69 Bayburt	2
16 Bursa	89	43 Kütahya	4	70 Karaman	11
17 Çanakkale	2	44 Malatya	3	71 Kırıkkale	4
18 Çankırı	1	45 Manisa	30	72 Batman	5
19 Çorum	10	46 K.Maraş	25	73 Şırnak	1
20 Denizli	4	47 Mardin	6	74 Bartın	1
21 Diyarbakır	12	48 Muğla	8	75 Ardahan	1
22 Edirne	3	49 Muş	1	76 Iğdır	3
23 Elazığ	2	50 Nevşehir	8	77 Yalova	13
24 Erzincan	9	51 Niğde	10	78 Karabük	5
25 Erzurum	5	52 Ordu	32	79 Kilis	3
26 Eskişehir	1	53 Rize	7	80 Osmaniye	2
27 Gaziantep	13	54 Sakarya	1	81 Düzce	9
<b>TOPLAM</b>					<b>774</b>

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ankete katılan muhasebe öğretmenlerinin görev yerleri incelendiğinde, ankete Türkiye’nin 81 ilinden katılım sağlandığı belirtilebilir. Ankete katılımın en fazla olduğu iller sırasıyla Bursa, İstanbul, Ordu, Manisa ve Ankara olmuştur. Kısacası 81 ilin merkez veya ilçelerinden görev yapan muhasebe öğretmenlerinden anketler alınarak genel bir ülke profili oluşturacak şekilde çalışma yürütülmüştür.

## **4.2. MUHASEBE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Çalışmanın bu kısmında araştırma değişkenlerinin geçerlilik ve güvenirlik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

### **4.2.1. Öz Yeterlik Değişkenlerinin Normal Dağılımları**

Tablo 3'te görüldüğü üzere, veri setine ilişkin her bir yargının çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 2$  aralığında yer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 2$  aralığında yer alması veri setinin normal dağılıma uygun olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla veri setinin normal dağılıma uygun olduğu belirtilebilir (Kalaycı, 2014:209).



Tablo 3: Bağımlı Değişkenin Normal Dağılım Tablosu

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği			Ortalama	St. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenci Katılımı (ÖK)	(ÖK1)	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	3,49	,82	-,37	,20
	(ÖK2)	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,73	,81	-,44	,34
	(ÖK3)	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,78	,77	-,23	-,14
	(ÖK4)	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,95	,74	-,44	,34
	(ÖK5)	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,78	,75	-,43	,50
	(ÖK6)	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	3,70	,85	-,31	,04
	(ÖK7)	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,77	,77	-,23	-,09
	(ÖK8)	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	3,49	,89	-,29	,06
Öğretim Stratejisi (ÖS)	(ÖS1)	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	4,29	,68	-,71	,64
	(ÖS2)	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	4,18	,70	-,53	,07
	(ÖS3)	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	4,27	,72	-,89	1,09
	(ÖS4)	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,80	,87	-,61	,48
	(ÖS5)	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	3,99	,80	-,67	,70
	(ÖS6)	Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	4,32	,70	-,92	1,36
	(ÖS7)	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	3,96	,75	-,58	,74
	(ÖS8)	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,88	,86	-,70	,68
Sınıf Yönetimi (SY)	(SY1)	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	4,13	,74	-,49	-,09
	(SY2)	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	4,38	,71	-,94	,46
	(SY3)	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	4,07	,71	-,36	-,16
	(SY4)	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	4,13	,73	-,63	,58
	(SY5)	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	4,09	,79	-,73	,73
	(SY6)	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	3,77	,82	-,55	,51
	(SY7)	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	4,12	,76	-,60	,04
	(SY8)	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	4,10	,80	-,83	1,01

#### 4.2.2. Geçerlilik ve Güvenilirlik Bulguları

Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin geçerliliği ele alındığında; verilerin geçerliliği korelasyon tablosuyla incelenmiş olup, korelasyon tablosuna bakıldığında öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi faktörlerinin altında yer alan değişkenler arası korelasyon yüksek iken, diğer faktörler altında yer alan değişkenler arası korelasyon daha düşük olduğu görülmektedir (Bakınız EK-1). Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik ölçeğinin yakınsak ve ayırt edici geçerliliği sağladığı belirtilebilir.

Geçerlilik kısmı her bir öz yeterlik boyutunda yer alan sorular arası korelasyon yüksek olduğu tespit edilmiştir. Böylece öz yeterlik sorularının yakınsak geçerlilik olduğu tespit edilmiştir. İlave olarak her bir farklı öz yeterlik boyutunda yer alan sorular arası korelasyonların düşük olduğu bulunmuştur. Bu da öz yeterlik sorularının ayırt edici geçerliliğinin olduğunu göstermektedir. Böylelikle muhasebe öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinin geçerli olduğu tespit edilmiştir (Bakınız EK-1).

Öte yandan öğretmenlerin öz yeterliliğinin iç tutarlılığı ele alındığında; öğrenci katılım sorularının  $\alpha$  katsayısı 0,811; öğretim stratejisi sorularının  $\alpha$  katsayısı 0,810 ve sınıf yönetimi sorularının  $\alpha$  katsayısı 0,837 olarak bulunmuştur. Toplam olarak tüm sorulara bakıldığında  $\alpha$  katsayısı değeri 0,912 olarak hesaplanmıştır. Böylece öğretmen öz yeterlik ölçeğinin güvenilirliği sağlandığı belirtilebilir. Başka bir ifadeyle güvenilirlik yüksek derecede sağlanmıştır. Her bir boyutta yer alan maddeler ise aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Yapısı

Boyut	Madde Sayısı	Maddeler	Güvenirlilik Katsayısı
Öğrenci Katılımında Yeterlik (ÖK)	8	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22	0,811
Öğretim Stratejilerinde Yeterlik (ÖS)	8	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24	0,810
Sınıf Yönetiminde Yeterlik (SY)	8	3, 5, 8, 13, 15,16, 19, 21	0,837
<b>Toplam</b>	<b>24</b>		<b>0,912</b>

### 4.3. CİNSİYET AÇISINDAN FARKLILIKLAR

#### 4.3.1. Öğrenci Katılımı Boyutundaki Farklılıklar

Öğretmenlik öz yeterliğinin öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutunun cinsiyet grupları arasındaki farklılıkları aşağıdaki Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrenci Katılımının Cinsiyet Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Gruplar	Ortalama	t
ÖK1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	Bayan	3,52	0,784
		Bay	3,47	
ÖK2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	Bayan	3,67	-1,735*
		Bay	3,77	
ÖK3	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	Bayan	3,80	0,667
		Bay	3,76	
ÖK4	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	Bayan	3,97	0,592
		Bay	3,93	
ÖK5	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	Bayan	3,75	-0,962
		Bay	3,80	
ÖK6	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	Bayan	3,72	0,800
		Bay	3,67	
ÖK7	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Bayan	3,79	0,847
		Bay	3,75	
ÖK8	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	Bayan	3,52	0,673
		Bay	3,48	
Öğrenci Katılımı		Bayan	3,72	0,326
		Bay	3,70	

Not: \*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,10$ ; \*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,05$ ; \*\*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,01$

Tablo 5’te yer alan öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde bayanların genel ortalaması 3,72; bayların genel ortalaması ise 3,70 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan bu değerler bayan ve bay muhasebe öğretmenlerinin kendilerini öğrenci katılımı (ÖK) öz yeterliği bağlamında oldukça yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bayan ve bayların öğrenci katılımı (ÖK) öz yeterliğine ilişkin sorulara verdiği cevapların genel ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda muhasebe öğretmenlerinin cinsiyet açısından öğrenci katılımı (ÖK) öz yeterliğinde benzer yetkinliğe sahip oldukları ileri sürülebilir. Diğer bir ifadeyle cinsiyet değişkeni bağlamında muhasebe öğretmenlerinin öğrenci katılımı (ÖK)

alt boyutuna ilişkin sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı ifade edilebilir.

Muhasebe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bağlamında öğrenci katılımı (ÖK) faktörünün sorularına verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,47 ile “Çalışması zor öğrencilere ulaşma” sorusunda, en yüksek ortalama ise 3,97 ile “Öğrencileri okulda başarılı olacaklarına inandırılması” sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğrenci katılımı (ÖK) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında bayanların ortalaması 3,67 iken, bayların ortalaması 3,77 olarak hesaplanmıştır. Cinsiyet açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bayan ve bayların cevaplarının ortalaması incelendiğinde, bay öğretmenlerin “Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlama” yeterliği bağlamında kendilerini bayan öğretmenlerden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu durumun yoğun sevgi ve şefkat duygusunun bayanlarda baylara kıyasla daha fazla olmasından kaynaklandığı iddia edilebilir.

Sonuç olarak, bayan öğretmenlerin bay öğretmenlerden öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutu bağlamında kısmen daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirtilebilir.

#### **4.3.2. Öğretim Stratejileri Boyutundaki Farklılıklar**

Öğretmenlik öz yeterliğinin öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutunun cinsiyet grupları arasındaki farklılıkları aşağıdaki Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6’da yer alan öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde bayanların genel ortalaması 4,09; bayların genel ortalaması ise 4,08 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan bu değerler bayan ve bay muhasebe öğretmenlerinin kendilerini öğretim stratejileri (ÖS) öz yeterliği bağlamında çok yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bayan ve bayların öğretim stratejileri (ÖS) öz yeterliğine ilişkin sorulara verdiği cevapların genel ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu

durumda muhasebe öğretmenlerinin cinsiyet açısından öğretim stratejileri (ÖS) öz yeterliğinde benzer yetkinliğe sahip oldukları ileri sürülebilir. Diğer bir ifadeyle cinsiyet değişkeni bağlamında muhasebe öğretmenlerinin öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutuna ilişkin sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı ifade edilebilir.

Tablo 6: Öğretim Stratejilerinin Cinsiyet Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Gruplar	Ortalama	t
ÖS1	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	Bayan	4,25	-1,612
		Bay	4,33	
ÖS2	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	Bayan	4,24	2,197**
		Bay	4,13	
ÖS3	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	Bayan	4,32	1,564
		Bay	4,24	
ÖS4	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Bayan	3,85	1,365
		Bay	3,77	
ÖS5	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	Bayan	3,96	-0,998
		Bay	4,02	
ÖS6	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	Bayan	4,31	-0,371
		Bay	4,33	
ÖS7	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	Bayan	3,95	-0,264
		Bay	3,97	
ÖS8	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Bayan	3,86	-0,387
		Bay	3,89	
Öğretim Stratejileri		Bayan	4,09	0,282
		Bay	4,08	

Not: \* Anlamlılık düzeyi  $t < 0,10$ ; \*\* Anlamlılık düzeyi  $t < 0,05$ ; \*\*\* Anlamlılık düzeyi  $t < 0,01$

Muhasebe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bağlamında öğretim stratejileri (ÖS) faktörünün sorularına verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,77 ile “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygunluğu” sorusunda, en yüksek ortalama ise 4,33 ile “Öğrencilerin zor sorularına cevap verilebilmesi” ve “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama” sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretim stratejileri (ÖS) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?” yeterliği bağlamında bayanların ortalaması 4,24 iken,

bayların ortalaması 4,13 olarak hesaplanmıştır. Cinsiyet açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bayan ve bayların cevaplarının ortalaması incelendiğinde, bayan öğretmenlerin “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirme” yeterliği bağlamında kendilerini bay öğretmenlerden daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu durumun bayanların sezgilerinin baylara kıyasla kuvvetli olmasından kaynaklandığı iddia edilebilir.

Sonuç olarak, bayan öğretmenlerin bay öğretmenlerden öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutu bağlamında kısmen daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirtilebilir.

#### 4.3.3. Sınıf Yönetimi Boyutundaki Farklılıklar

Öğretmenlik öz yeterliğinin sınıf yönetimi (SY) alt boyutunun cinsiyet grupları arasındaki farklılıkları aşağıdaki Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: *Sınıf Yönetiminin Cinsiyet Açısından Farklılıkların Sonuçları*

Öz Yeterlik Ölçeği		Gruplar	Ortalama	t
SY1	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	Bayan	4,12	-0,472
		Bay	4,14	
SY2	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	Bayan	4,42	1,249
		Bay	4,36	
SY3	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	Bayan	4,10	0,883
		Bay	4,05	
SY4	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Bayan	4,12	-0,250
		Bay	4,13	
SY5	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	Bayan	4,09	0,075
		Bay	4,09	
SY6	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	Bayan	3,73	-1,145
		Bay	3,80	
SY7	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	Bayan	4,04	-2,479**
		Bay	4,17	
SY8	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	Bayan	4,09	-0,403
		Bay	4,11	
Sınıf Yönetimi		Bayan	4,09	-0,506
		Bay	4,11	

Not: \* Anlamlılık düzeyi  $t < 0,10$ ; \*\* Anlamlılık düzeyi  $t < 0,05$ ; \*\*\* Anlamlılık düzeyi  $t < 0,01$

Tablo 7’de yer alan sınıf yönetimi (SY) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde bayanların genel ortalaması 4,09; bayların genel ortalaması ise 4,11 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan bu değerler bayan ve bay muhasebe öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi (SY) öz yeterliği bağlamında çok yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bayan ve bayların sınıf yönetimi (SY) öz yeterliğine ilişkin sorulara verdiği cevapların genel ortalamaları birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda muhasebe öğretmenlerinin cinsiyet açısından sınıf yönetimi (SY) öz yeterliğinde benzer yetkinliğe sahip oldukları ileri sürülebilir. Diğer bir ifadeyle cinsiyet değişkeni bağlamında muhasebe öğretmenlerinin sınıf yönetimi (SY) alt boyutuna ilişkin sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı ifade edilebilir.

Muhasebe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bağlamında sınıf yönetimi (SY) faktörünün sorularına verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,73 ile “Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluşturabilme” sorusunda, en yüksek ortalama ise 4,42 ile “Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentiler” sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?”** yeterliği bağlamında bayanların ortalaması 4,04 iken, bayların ortalaması 4,17 olarak hesaplanmıştır. Cinsiyet açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bayan ve bayların cevaplarının ortalaması incelendiğinde, bay öğretmenlerin “Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engelleyebilme” yeterliği bağlamında kendilerini bayan öğretmenlerden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu farklılığın nedeninin bay öğretmenlerin bayan öğretmenlerden daha otoriter davranışlar sergilemeleri, sert bir yapıya sahip olmaları ve disipline daha fazla önem vermelerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Sonuç olarak, bay öğretmenlerin bayan öğretmenlerden sınıf yönetimi (SY) alt boyutu bağlamında kısmen daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirtilebilir.

*Öğretmenlerin cinsiyeti açısından araştırma sonuçları bir bütün olarak ele alındığında; öğrenci katılımı (ÖK), öğretim stratejileri (ÖS) ve sınıf yönetimi (SY) faktörlerinin bazı sorularında cinsiyet kısmen belirleyici bulunmuştur. Dolayısıyla  $H_1$  kısmen desteklenmiştir.*

Günümüzde kadın ve erkek arasında, meslek hayatında daha az eşitsizlik yaşanmakta olup kadınlar sosyal ve ekonomik yaşamda daha aktif olarak yer almaktadır. Yani erkeklerle kadınlar arasındaki meslek farkı günden güne ortadan kalkmaktadır. Ayrıca kadınların erkeklere göre daha duygusal ve hassas olmalarının yanında bir de annelik içgüdüsüne sahip olmaları öğretmenlik mesleğini kadınlar için daha cazip duruma getirmektedir. Dolayısıyla bayanların kendilerini baylara kıyasla öğretmenlik mesleğinde daha fazla öz yeterliğe sahip görmeleri normal bir sonuç olarak kabul edilebilir.

#### **4.4. YAŞ AÇISINDAN FARKLILIKLAR**

##### **4.4.1. Öğrenci Katılımı Boyutundaki Farklılıklar**

Muhasebe öğretmenlerinin sahip oldukları öz yeterlik algılarının alt boyutlarından öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutundaki öz yeterlik düzeyleri arasında yaş değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8’de yer alan öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde 20-29 yaş grubunun genel ortalaması 3,68; 30-39 yaş grubunun genel ortalaması 3,67; 40-49 yaş grubunun genel ortalaması 3,74; 50-59 yaş grubunun genel ortalaması 3,81 ve 60 ve üstü yaş grubunun genel ortalaması 3,60 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan değerler tüm yaş gruplarında yer alan muhasebe öğretmenlerinin kendilerini öğrenci katılımı (ÖK) öz yeterliği bağlamında oldukça yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Muhasebe öğretmenlerinin yaş değişkeni bağlamında öğrenci katılımı (ÖK) faktörünün sorularına verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,38 ile “Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olma” sorusunda; en yüksek ortalama ise 4,01 ile “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırma” sorusunda olduğu belirlenmiştir.



Tablo 8: Öğrenci Katılımının Yaş Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Yaş Gruplarının Ortalaması					F
		20-29	30-39	40-49	50-59	60 ve üstü	
ÖK1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	3,43	3,47	3,51	3,59	3,56	0,569
ÖK2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,72	3,72	3,72	3,82	3,56	0,505
ÖK3	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,82	3,72	3,77	3,95	3,81	1,723
ÖK4	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,94	3,90	4,01	3,99	3,63	1,612
ÖK5	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,72	3,71	3,82	3,96	3,75	<b>2,380*</b>
ÖK6	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	3,69	3,67	3,73	3,75	3,38	0,859
ÖK7	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,76	3,71	3,83	3,81	3,63	0,976
ÖK8	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	3,50	3,44	3,51	3,63	3,50	0,915
<b>Öğrenci Katılımı</b>		<b>3,68</b>	<b>3,67</b>	<b>3,74</b>	<b>3,81</b>	<b>3,60</b>	<b>1,773</b>

Not: \*Anlamlılık düzeyi  $F < 0,10$ ; \*\*Anlamlılık düzeyi  $F < 0,05$ ; \*\*\*Anlamlılık düzeyi  $F < 0,01$

Yaş değişkeni açısından öğrenci katılımı (ÖK) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında 20-29 yaş grubunun ortalaması 3,72; 30-39 yaş grubunun ortalaması 3,71; 40-49 yaş grubunun ortalaması 3,82; 50-59 yaş grubunun ortalaması 3,96 ve 60 ve üstü yaş grubunun ortalaması 3,75 olarak hesaplanmıştır. Yaş açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir yaş grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, yaşları 50-59 arasında olan muhasebe öğretmenlerinin “Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlama” yeterliği bağlamında kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir.

Esasen, muhasebe öğretmenlerinin “Öğrencilerin öğrenmeye değer vermeleri sağlama” yeterliği bağlamında mesleğin ilk yıllarında (20-29 ve 30-39 yaş gruplarında) nispeten daha düşük düzeyde oldukları, yaşları ilerleyip meslekte belirli bir tecrübe sahibi oldukları dönemlerde (40-49 ve 50-59 yaş grupları) söz konusu yeterlik düzeyinin arttığı ve mesleğin son dönemlerinde (60 ve üstü yaş grubu) ise ilgili yeterlik düzeyinde tekrar bir düşüş yaşandığı belirtilebilir. Bu durumun muhasebe öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında yeterince tecrübe sahibi olmamaları, 60 yaş ve sonrasında ise emeklilik düşüncesi, motivasyon azalması, dünyada yaşanan hızlı değişime uyum sağlama zorunluluğu gibi değişik nedenlerden kaynaklandığı iddia edilebilir.

Sonuç olarak, 50-59 yaş gruplarında yer alan muhasebe öğretmenlerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere kıyasla öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutu bağlamında kısmen daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirtilebilir.

#### **4.4.2. Öğretim Stratejileri Boyutundaki Farklılıklar**

Muhasebe öğretmenlerinin sahip oldukları öz yeterlik algılarının alt boyutlarından öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutundaki öz yeterlik düzeyleri arasında yaş değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretim Stratejilerinin Yaş Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Yaş Gruplarının Ortalaması					F
		20-29	30-39	40-49	50-59	60 ve üstü	
ÖS1	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	4,35	4,26	4,29	4,39	4,19	0,963
ÖS2	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	4,15	4,19	4,19	4,14	4,13	0,172
ÖS3	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	4,35	4,22	4,26	4,39	4,19	1,362
ÖS4	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,78	3,75	3,85	3,92	3,50	1,350
ÖS5	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	3,93	4,01	4,00	4,01	3,69	0,786
ÖS6	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	4,33	4,35	4,33	4,27	3,75	<b>2,914**</b>
ÖS7	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	3,98	3,89	4,03	4,07	3,50	<b>3,328**</b>
ÖS8	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	4,08	3,78	3,91	3,94	3,75	<b>2,731**</b>
<b>Öğretim Stratejileri</b>		<b>4,12</b>	<b>4,06</b>	<b>4,11</b>	<b>4,14</b>	<b>3,84</b>	<b>1,802</b>

Not: \*Anlamlılık düzeyi  $F < 0,10$ ; \*\*Anlamlılık düzeyi  $F < 0,05$ ; \*\*\*Anlamlılık düzeyi  $F < 0,01$

Tablo 9’da yer alan öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde 20-29 yaş grubunun genel ortalaması 4,12; 30-39 yaş grubunun genel ortalaması 4,06; 40-49 yaş grubunun genel ortalaması 4,11; 50-59 yaş grubunun genel ortalaması 4,14 ve 60 ve üstü yaş grubunun genel ortalamasının 3,84 olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretim stratejileri (ÖS) öz yeterliği bağlamında hesaplanan değerlerde 60 yaş ve üstü grubundaki muhasebe öğretmenlerinin kendilerini çok yeterli gördükleri; diğer yaş gruplarındaki (20-29, 30-39, 40-49 ve 50-59) muhasebe öğretmenlerinin ise kendilerini çok yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Muhasebe öğretmenlerinin yaş değişkeni bağlamında öğretim stratejileri (ÖS) faktörünün sorularına verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,50 ile “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygunluğu” ve “Sınıfta farklı öğretim yöntemleri iyi uygulayabilme” sorusunda; en yüksek ortalama ise 4,39 ile “Öğrencilerin zor sorularını cevaplayabilme” ve “Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirme” sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Yaş değişkeni açısından öğretim stratejileri (ÖS) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz”** yeterliği bağlamında 20-29 yaş grubunun ortalaması 4,33; 30-39 yaş grubunun ortalaması 4,35; 40-49 yaş grubunun ortalaması 4,33; 50-59 yaş grubunun ortalaması 4,27 ve 60 ve üstü yaş grubunun ortalaması 3,75 olarak hesaplanmıştır. Yaş açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir yaş grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 60 ve üstü yaş grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden biraz daha yetersiz gördükleri ileri sürülebilir.

Yaş değişkeni açısından öğretim stratejileri (ÖS) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında 20-29 yaş grubunun ortalaması 3,98; 30-39 yaş grubunun ortalaması 3,89; 40-49 yaş grubunun ortalaması 4,03; 50-59 yaş grubunun ortalaması 4,07 ve 60 ve üstü yaş grubunun

ortalaması 3,50 olarak hesaplanmıştır. Yaş açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir yaş grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 60 ve üstü yaş grubunda olan muhasebe öğretmenlerin “Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini iyi uygulayabilme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden biraz daha yetersiz gördükleri ileri sürülebilir.

Muhasebe öğretmenlerinin “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilme”; ve “Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini iyi uygulayabilme” yeterliği bağlamında 60 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin yeterlik düzeyinin diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde kalmaktadır. Buna sebep, 60 yaş ve sonrasında emeklilik düşüncesi, motivasyonun azalması, yaşın vermiş olduğu tükenmişlik, hastalıklar, işitme ve görme yetisinin azalması, yaşanan hızlı değişime uyum sağlama zorunluluğu gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Yaş değişkeni açısından öğretim stratejileri (ÖS) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında 20-29 yaş grubunun ortalaması 4,08; 30-39 yaş grubunun ortalaması 3,78; 40-49 yaş grubunun ortalaması 3,91; 50-59 yaş grubunun ortalaması 3,94 ve 60 ve üstü yaş grubunun ortalaması 3,75 olarak hesaplanmıştır. Yaş açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir yaş grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 20-29 yaş grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlayabilme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Buna sebep, 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleğinin ilk yıllarında daha fazla idealist, istekli ve arzulu olması düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak, 60 ve üstü yaş gruplarında yer alan muhasebe öğretmenleri diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere kıyasla öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutu bağlamında kısmen daha düşük öz yeterliğe sahip oldukları belirtilebilir.

#### 4.4.3. Sınıf Yönetimi Boyutundaki Farklılıklar

Muhasebe öğretmenlerinin sahip oldukları öz yeterlik algılarının alt boyutlarından sınıf yönetimi (SY) alt boyutundaki öz yeterlik düzeyleri arasında yaş değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10'da yer alan sınıf yönetimi (SY) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde 20-29 yaş grubunun genel ortalaması 4,03; 30-39 yaş grubunun genel ortalaması 4,03; 40-49 yaş grubunun genel ortalaması 4,14; 50-59 yaş grubunun genel ortalaması 4,15 ve 60 ve üstü yaş grubunun genel ortalaması 3,85 olarak hesaplandığı görülmektedir. Yaş açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir yaş grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 60 ve üstü yaş grubunda yer alan muhasebe öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi (SY) öz yeterliği bağlamında oldukça yeterli görürken, diğer yaş grubundaki (20-29, 30-39, 40-49 ve 50-59) muhasebe öğretmenlerinin ise kendilerini çok daha yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Esasen, yaş ilerledikçe öğretmenlerin mesleki tecrübesi doğal olarak zamanla artması beklenmektedir. 60 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin emeklilik düşüncesi, yaşlılık, hastalıkların ortaya çıkması, görme ve duyma yetilerinin azalması, dünyada yaşanan hızlı değişim ve buna uyum sağlama zorluğu gibi nedenler ortaya çıkmaktadır. Bu nedenlere bağlı olarak öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgili maddelerden oluşan sınıf yönetimi (SY) boyutundaki öz yeterlik düzeyleri arasında yaş değişkeni bağlamında 60 ve üstü yaş grubundaki muhasebe öğretmenleri kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden biraz daha yetersiz gördükleri ileri sürülebilir.

Muhasebe öğretmenlerinin yaş değişkeni bağlamında sınıf yönetimi (SY) faktörünün sorularına verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,25 ile "Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetimi" sorusunda; en yüksek ortalama ise 4,44 ile "Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentiler" sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10: Sınıf Yönetiminin Yaş Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Yaş Gruplarının Ortalaması					F
		20-29	30-39	40-49	50-59	60 ve üstü	
<b>SY1</b>	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	4,02	4,02	4,19	4,14	3,81	1,784
<b>SY2</b>	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	4,44	4,44	4,40	4,41	4,25	0,608
<b>SY3</b>	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	4,13	4,13	4,13	4,08	3,63	<b>2,588**</b>
<b>SY4</b>	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,94	3,94	4,16	4,19	4,31	<b>2,246*</b>
<b>SY5</b>	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	4,06	4,06	4,11	4,04	3,63	1,708
<b>SY6</b>	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	3,79	3,79	3,83	3,89	3,25	<b>3,014**</b>
<b>SY7</b>	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	3,86	3,86	4,17	4,19	4,00	<b>3,533***</b>
<b>SY8</b>	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	3,98	3,98	4,13	4,27	3,94	<b>1,996*</b>
<b>Sınıf Yönetimi</b>		<b>4,03</b>	<b>4,03</b>	<b>4,14</b>	<b>4,15</b>	<b>3,85</b>	<b>2,135*</b>

Not: \* Anlamlılık düzeyi  $F < 0,10$ ; \*\* Anlamlılık düzeyi  $F < 0,05$ ; \*\*\* Anlamlılık düzeyi  $F < 0,01$

Yaş değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden “**Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?**” yeterliği bağlamında 20-29 yaş grubunun ortalaması 4,13; 30-39 yaş grubunun ortalaması 4,13; 40-49 yaş grubunun ortalaması 4,13; 50-59 yaş grubunun ortalaması 4,08 ve 60 ve üstü yaş grubunun ortalaması 3,63 olarak hesaplanmıştır. Yaş açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir yaş grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 60 ve üstü yaş grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlayabilme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden biraz daha yetersiz gördükleri ileri sürülebilir. Buna sebep, 60 yaş ve sonrasında emeklilik düşüncesi, motivasyonun azalması, yaşın vermiş olduğu tükenmişlik, hastalıklar, işitme ve görme yetisinin azalması, yaşanan hızlı değişime uyum sağlama zorunluluğu gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Yaş değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden “**Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?**” yeterliği bağlamında 20-29 yaş grubunun ortalaması 3,94; 30-39 yaş grubunun ortalaması 3,94; 40-49 yaş grubunun ortalaması 4,16; 50-59 yaş grubunun ortalaması 4,19 ve 60 ve üstü yaş grubunun ortalaması 4,31 olarak hesaplanmıştır. Yaş açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir yaş grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 60 ve üstü yaş grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Buna sebep, mesleki tecrübenin artmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yaş değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden “**Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?**” yeterliği bağlamında 20-29 yaş grubunun ortalaması 3,79; 30-39 yaş grubunun



ortalaması 3,79; 40-49 yaş grubunun ortalaması 3,83; 50-59 yaş grubunun ortalaması 3,89 ve 60 ve üstü yaş grubunun ortalaması 3,25 olarak hesaplanmıştır. Yaş açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir yaş grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 60 ve üstü yaş grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluşturabilme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden biraz daha yetersiz gördükleri ileri sürülebilir. Buna sebep, 60 yaş ve sonrasında emeklilik düşüncesi, motivasyonun azalması, yaşın vermiş olduğu tükenmişlik, hastalıklar, işitme ve görme yetisinin azalması, yaşanan hızlı değişime uyum sağlama zorunluluğu gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Yaş değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?”** yeterliği bağlamında 20-29 yaş grubunun ortalaması 3,86; 30-39 yaş grubunun ortalaması 3,86; 40-49 yaş grubunun ortalaması 4,17; 50-59 yaş grubunun ortalaması 4,19 ve 60 ve üstü yaş grubunun ortalaması 4,00 olarak hesaplanmıştır. Yaş açısından ortaya çıkan bu farklılık % 1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir yaş grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 20-29 ve 30-39 yaş grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engelleme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden biraz daha yetersiz gördükleri ileri sürülebilir. Buna sebep, mesleğe yeni başlayan muhasebe öğretmenlerinin disiplin, otorite ve sınıfa hâkimiyet gibi konularda yeterli tecrübeye sahip olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yaş değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?”** yeterliği bağlamında 20-29 yaş grubunun ortalaması 3,98; 30-39 yaş grubunun ortalaması 3,98; 40-49 yaş grubunun ortalaması 4,13; 50-59 yaş grubunun ortalaması 4,27 ve 60 ve üstü yaş grubunun ortalaması 3,94 olarak hesaplanmıştır. Yaş açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Her bir yaş grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 50-59 yaş grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle baş edebilme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Buna sebep, mesleğinin en tecrübeli yılları olan 50-59 yaşlarındaki öğretmenlerin diğer yaş aralığındaki öğretmenlerden daha fazla deneyime, olaylar karşısında daha soğukkanlı olmaya, en uygun çözüm yollarını bulmaya çalışma konusundaki verimliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak, 60 yaş ve üstündeki muhasebe öğretmenlerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden sınıf yönetimi (SY) değişkeni bağlamında daha düşük öz yeterliğe sahip oldukları kabul edilebilir. Diğer yaş aralığındaki muhasebe öğretmenlerinin ise yaş aralığı arttıkça sınıf yönetimi (SY) değişkeni bağlamında daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirtilebilir.

*Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından araştırma sonuçları bir bütün olarak ele alındığında; öğrenci katılımında (ÖK) kısmen belirleyici (H<sub>2</sub> kısmen kabul), öğretim stratejilerinde (ÖS) kısmen belirleyici (H<sub>2</sub> kısmen kabul), sınıf yönetiminde (SY) ise belirleyici (H<sub>2</sub> kabul) olduğu tespit edilmiştir.*

## **4.5. KIDEM SÜRESİ AÇISINDAN FARKLILIKLAR**

### **4.5.1. Öğrenci Katılımı Boyutundaki Farklılıklar**

Muhasebe öğretmenlerinin sahip oldukları öz yeterlik algılarının alt boyutlarından öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutundaki öz yeterlik düzeyleri arasında kıdem süresi değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11’de yer alan öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde kıdem süresi 1-5 yıl grubunun genel ortalaması 3,66; 6-10 yıl grubunun genel ortalaması 3,63; 11-15 yıl grubunun genel ortalaması 3,71; 16-20 yıl grubunun genel ortalaması 3,77 ve 21 yıl ve üzeri kıdem süresi grubunun genel ortalaması 3,73 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan değerler kıdem süresi ne olursa olsun muhasebe öğretmenlerinin tümünün kendilerini öğrenci

katılımı (ÖK) öz yeterliği bağlamında oldukça yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Muhasebe öğretmenlerinin kıdem süresi değişkeni bağlamında öğrenci katılımı faktörünün sorularına verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,35 ile “Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olma” sorusunda; en yüksek ortalama ise 4,06 ile “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırma” sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, kıdem süresi öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutlardaki yeterlikte anlamlı farklılık bulunamamıştır. Tüm kıdem süresi gruplarındaki öğretmenlerin öğrenci katılımı (ÖK) açısından benzer öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 11: Öğrenci Katılımının Kıdem Süresi Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Kıdem Süresi Gruplarının Ortalaması					F
		1-5	6-10	11-15	16-20	21 Yıl ve üzeri	
ÖK1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	3,39	3,38	3,59	3,55	3,50	1,760
ÖK2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,70	3,62	3,80	3,74	3,74	0,921
ÖK3	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,78	3,68	3,77	3,81	3,81	0,69
ÖK4	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,90	3,94	3,87	4,06	3,93	1,710
ÖK5	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,68	3,69	3,77	3,87	3,82	1,801
ÖK6	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	3,70	3,66	3,68	3,70	3,72	0,128
ÖK7	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,68	3,75	3,74	3,81	3,82	0,767
ÖK8	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	3,47	3,35	3,49	3,59	3,49	1,410
<b>Öğrenci Katılımı</b>		<b>3,66</b>	<b>3,63</b>	<b>3,71</b>	<b>3,77</b>	<b>3,73</b>	<b>1,535</b>

Not: \* Anlamlılık düzeyi  $F < 0,10$ ; \*\* Anlamlılık düzeyi  $F < 0,05$ ; \*\*\* Anlamlılık düzeyi  $F < 0,01$

#### 4.5.2. Öğretim Stratejileri Boyutundaki Farklılıklar

Muhasebe öğretmenlerinin sahip oldukları öz yeterlik algılarının alt boyutlarından öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutundaki öz yeterlik düzeyleri arasında kıdem süresi değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12’de yer alan öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde kıdem süresi 1-5 yıl grubunun genel ortalaması 4,08; 6-10 yıl grubunun genel ortalaması 4,02; 11-15 yıl grubunun genel ortalaması 4,10; 16-20 yıl grubunun genel ortalaması 4,12 ve 21 yıl ve üzeri kıdem süresi grubunun genel ortalaması 4,10 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan değerler kıdem süresi ne olursa olsun muhasebe öğretmenlerinin tümünün kendilerini öğretim stratejileri (ÖS) öz yeterliği bağlamında çok yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Muhasebe öğretmenlerinin kıdem süresi değişkeni bağlamında öğretim stratejileri (ÖS) faktörünün sorularına verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,66 ile “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olması” sorusunda; en yüksek ortalama ise 4,37 ile “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama” sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Kıdem süresi değişkeni açısından öğretim stratejileri (ÖS) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden “*Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?*” yeterliği bağlamında kıdem süresi 1-5 yıl grubunun ortalaması 3,92; 6-10 yıl grubunun ortalaması 3,81; 11-15 yıl grubunun ortalaması 3,97; 16-20 yıl grubunun ortalaması 4,05 ve 21 yıl ve üstü grubunun ortalaması 4,00 olarak hesaplanmıştır. Kıdem süresi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir kıdem süresi grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 6-10 yıl kıdem süresi grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini iyi uygulayabilme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer kıdem süresi gruplarındaki öğretmenlerden yeterlik bakımından biraz daha yetersiz gördükleri söylenebilir.

Tablo 12: Öğretim Stratejilerinin Kıdem Süresi Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Kıdem Süresi Gruplarının Ortalaması					F
		1-5	6-10	11-15	16-20	21 Yıl ve üzeri	
ÖS1	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	4,27	4,24	4,30	4,29	4,35	0,560
ÖS2	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	4,17	4,16	4,19	4,22	4,14	0,375
ÖS3	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	4,28	4,23	4,26	4,25	4,32	0,403
ÖS4	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,72	3,66	3,87	3,87	3,83	1,640
ÖS5	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	3,92	3,94	4,06	4,02	3,99	0,728
ÖS6	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	4,31	4,35	4,37	4,29	4,29	0,430
ÖS7	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	3,92	3,81	3,97	4,05	4,00	<b>2,255*</b>
ÖS8	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	4,04	3,73	3,77	3,95	3,87	<b>2,911**</b>
<b>Öğretim Stratejileri</b>		<b>4,08</b>	<b>4,02</b>	<b>4,10</b>	<b>4,12</b>	<b>4,10</b>	<b>0,866</b>

Not: \* Anlamlılık düzeyi  $F < 0,10$ ; \*\* Anlamlılık düzeyi  $F < 0,05$ ; \*\*\* Anlamlılık düzeyi  $F < 0,01$

Esasen, muhasebe öğretmenlerinin “Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini iyi uygulayabilme” yeterliği bağlamında mesleğin ilk yıllarından (1-5 yıl) sonraki dönemde (6-10 yıl) söz konusu yeterlik düzeyinin düştüğü ve sonraki dönemlerinde (11-15, 16-20 ve 21 yıl üzeri) ise tekrar bir artış yaşandığı belirtilebilir. Bu durumun muhasebe öğretmenlerin ilk 5 yılından sonra başka yere tayin olmaları, evlilik, çocuk sahibi olmaları, çocukların bakımı gibi değişik nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Kıdem değişkeni açısından öğretim stratejileri (ÖS) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında kıdem süresi 1-5 yıl grubunun ortalaması 4,04; 6-10 yıl grubunun ortalaması 3,73; 11-15 yıl grubunun ortalaması 3,77; 16-20 yıl grubunun ortalaması 3,95 ve 21 yıl ve üstü grubun ortalaması 3,87 olarak hesaplanmıştır. Kıdem süresi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 1-5 yıl kıdem süresi grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlayabilme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden yeterlik bakımından biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu bağlamda mesleğinin ilk yıllarındaki (1-5 yıl) öğretmenlerin diğer kıdem süresindeki öğretmenlere göre daha idealist, istekli ve arzulu olup, teknolojik aletleri kullanmaya yatkınlığı, bilgiye erişim ve bunları paylaşma gibi hususlarda çok yetenekli öğrencileri en uygun öğrenme ortamını sağlaması konusunda daha özverili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, tüm kıdem süresi gruplarındaki öğretmenlerin öğretim stratejileri (ÖS) açısından benzer öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. Öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutlardaki yeterlikte “Sınıfta farklı öğretim yöntemleri” sorusunda 6-10 yıl kıdem süresine sahip olan öğretmenler diğer kıdem süresindeki öğretmenlerden kendilerini biraz daha yetersiz gördükleri; “Çok yetenekli öğrenciler” sorusunda ise 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ise kendilerini diğer kıdem süresindeki öğretmenlerden biraz daha yeterli gördükleri belirtilebilir.

### 4.5.3. Sınıf Yönetimi Boyutundaki Farklılıklar

Muhasebe öğretmenlerinin sahip oldukları öz yeterlik algılarının alt boyutlarından sınıf yönetimi (SY) alt boyutundaki öz yeterlik düzeyleri arasında kıdem süresi değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13'te yer alan sınıf yönetimi (SY) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde kıdem süresi 1-5 yıl grubunun genel ortalaması 3,99; 6-10 yıl grubunun genel ortalaması 4,05; 11-15 yıl grubunun genel ortalaması 4,13; 16-20 yıl grubunun genel ortalaması 4,17 ve 21 yıl ve üzeri grubunun genel ortalaması 4,10 olarak hesaplandığı görülmektedir. Her bir kıdem süresi grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 1-5 yıl kıdem süresi grubunda yer alan muhasebe öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi (SY) öz yeterliği bağlamında oldukça yeterli görürken, diğer kıdem süresi grubundaki (6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri) öğretmenlerin ise kendilerini çok daha yeterli görmektedirler. Kıdem süresi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Esasen, kıdem süresi artan öğretmenlerin mesleki tecrübesi doğal olarak artmaktadır. Bu bağlamda, sınıf yönetimi (SY) alt boyutundaki öz yeterlik düzeyleri arasında kıdem süresi değişkeni bağlamında 1-5 yıl grubundaki muhasebe öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin az olmasından dolayı kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden biraz daha yetersiz gördükleri ileri sürülebilir.

Muhasebe öğretmenlerinin kıdem süresi değişkeni bağlamında sınıf yönetimi (SY) faktörünün sorularına verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,64 ile "Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi" sorusunda; en yüksek ortalama ise 4,43 ile "Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentiler" sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Kıdem süresi değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden "***Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?***" yeterliği bağlamında kıdem süresi 1-5 yıl grubunun ortalaması 4,00; 6-10 yıl grubunun ortalaması 4,05; 11-15 yıl grubunun ortalaması 4,23; 16-



20 yıl grubunun ortalaması 4,18 ve 21 yıl ve üzeri grubun ortalaması 4,15 olarak hesaplanmıştır. Kıdem süresi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir kıdem süresi grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 11-15 yıl kıdem süresi grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer kıdem süresi gruplarındaki öğretmenlerden yeterlik bakımından biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu bağlamda mesleki kıdem süresinin ilk yıllarında (1-5 ve 6-10 yıl gruplarında) nispeten daha düşük düzeyde oldukları, kıdem süresi artıp meslekte belli bir tecrübeye sahip oldukları dönemlerde (11-15 yıl) söz konusu yeterlik düzeyinin arttığı ve mesleğinin geri kalan dönemlerinde (16-20 ve 21 yıl ve üzeri gruplarda) ise yeterlik düzeyinde nispeten tekrar bir düşüş yaşandığı belirtilebilir. Bu durumun muhasebe öğretmenlerinin mesleğinin en verimli dönemleri olan 11-15 yıl kıdem süresinde sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekten kaynaklandığı iddia edilebilir.

Kıdem süresi değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında kıdem süresi 1-5 yıl grubunun ortalaması 3,93; 6-10 yıl grubunun ortalaması 4,14; 11-15 yıl grubunun ortalaması 4,13; 16-20 yıl grubunun ortalaması 4,24 ve 21 yıl ve üzeri grubun ortalaması 4,14 olarak hesaplanmıştır. Kıdem açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 1-5 yıl kıdem süresi grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer kıdem süresi gruplarındaki öğretmenlerden yeterlik bakımından biraz daha yetersiz gördükleri ileri sürülebilir. Buna sebep, kıdem süresi az olan muhasebe öğretmenleri diğer kıdem süresindeki öğretmenlere göre daha az tecrübeye sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 13: Sınıf Yönetiminin Kıdem Süresi Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Kıdem Süresi Gruplarının Ortalaması					F
		1-5	6-10	11-15	16-20	21 Yıl ve üzeri	
<b>SY1</b>	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	4,00	4,05	4,23	4,18	4,15	<b>2,207*</b>
<b>SY2</b>	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	4,43	4,29	4,39	4,41	4,38	0,730
<b>SY3</b>	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	4,04	4,04	4,04	4,14	4,06	0,702
<b>SY4</b>	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	3,93	4,14	4,13	4,24	4,14	<b>3,247**</b>
<b>SY5</b>	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	4,00	4,14	4,13	4,17	4,01	1,532
<b>SY6</b>	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	3,74	3,64	3,82	3,84	3,76	1,324
<b>SY7</b>	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	3,85	4,10	4,18	4,19	4,16	<b>4,643***</b>
<b>SY8</b>	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	3,97	3,99	4,17	4,18	4,14	<b>2,303*</b>
<b>Sınıf Yönetimi</b>		<b>3,99</b>	<b>4,05</b>	<b>4,13</b>	<b>4,17</b>	<b>4,10</b>	<b>2,602**</b>

Not: \* Anlamlılık düzeyi  $F < 0,10$ ; \*\* Anlamlılık düzeyi  $F < 0,05$ ; \*\*\* Anlamlılık düzeyi  $F < 0,01$

Kıdem süresi değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?”** yeterliği bağlamında kıdem süresi 1-5 yıl grubunun ortalaması 3,85; 6-10 yıl grubunun ortalaması 4,10; 11-15 yıl grubunun ortalaması 4,18; 16-20 yıl grubunun ortalaması 4,19 ve 21 yıl ve üzeri grubun ortalaması 4,16 olarak hesaplanmıştır. Kıdem açısından ortaya çıkan bu farklılık % 1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir kıdem süresi grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 1-5 yıl kıdem grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini engelleme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer kıdem süresi gruplarındaki öğretmenlerden yeterlik bakımından biraz daha yetersiz gördükleri ileri sürülebilir. Buna sebep, kıdem süresi az olan muhasebe öğretmenlerinin disiplin, otorite ve sınıfa hakimiyet gibi konularda diğer kıdem süresindeki öğretmenlere göre daha az tecrübeye sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Kıdem süresi değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktöründe yer alan sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?”** yeterliği bağlamında kıdem süresi 1-5 yıl grubunun ortalaması 3,97; 6-10 yıl grubunun ortalaması 3,99; 11-15 yıl grubunun ortalaması 4,17; 16-20 yıl grubunun ortalaması 4,18 ve 21 yıl ve üzeri grubun ortalaması 4,14 olarak hesaplanmıştır. Kıdem süresi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Her bir kıdem süresi grubunda yer alan öğretmenlerin cevaplarının ortalaması incelendiğinde, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem süresi grubunda olan muhasebe öğretmenlerinin “Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle baş edebilme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer kıdem süresi gruplarındaki öğretmenlerden yeterlik bakımından biraz daha yetersiz gördükleri ileri sürülebilir. Buna sebep, mesleğinin ilk 10 yılındaki muhasebe öğretmenlerinin diğer kıdemli muhasebe öğretmenlerine göre daha az tecrübeye sahip olmasına bağlanabilir.

Sonuç olarak, 1-5 yıl kıdem süresine sahip muhasebe öğretmenleri diğer kıdem süresi gruplarındaki öğretmenlerden sınıf yönetimi (SY) değişkeni

bağlamında daha düşük öz yeterliğe sahip oldukları kabul edilebilir. Diğer kıdem süresindeki muhasebe öğretmenleri ise kıdem süresi arttıkça sınıf yönetimi (SY) değişkeni bağlamında daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirtilebilir.

*Kıdem süresi değişkeni açısından sonuçlar incelendiğinde öğrenci katılımında (ÖK) fark yok ( $H_3$  desteklenmemiş), öğretim stratejilerinde (ÖS) kısmen fark bulunmuş ( $H_3$  kısmen desteklenmiş), sınıf yönetiminde (SY) ise farklılık tespit edilmiştir ( $H_3$  desteklenmektedir).*

## 4.6. ÖĞRENİM DÜZEYİ AÇISINDAN FARKLILIKLAR

### 4.6.1. Öğrenci Katılımı Boyutundaki Farklılıklar

Öğretmenlik öz yeterliğinin öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutunun öğrenim düzeyi grupları arasındaki farklılıkları aşağıdaki Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğrenci Katılımının Öğrenim Düzeyi Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Gruplar	Ortalama	t
ÖK1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	Lisans	3,47	<b>-2,943***</b>
		Lisansüstü	3,75	
ÖK2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	Lisans	3,70	-1,358
		Lisansüstü	4,00	
ÖK3	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	Lisans	3,77	<b>-1,983**</b>
		Lisansüstü	3,90	
ÖK4	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	Lisans	3,93	<b>-2,588**</b>
		Lisansüstü	4,12	
ÖK5	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	Lisans	3,76	-0,453
		Lisansüstü	4,00	
ÖK6	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	Lisans	3,69	<b>-2,597**</b>
		Lisansüstü	3,74	
ÖK7	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Lisans	3,74	-0,856
		Lisansüstü	4,00	
ÖK8	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	Lisans	3,48	<b>-2,943***</b>
		Lisansüstü	3,58	
<b>Öğrenci Katılımı</b>		<b>Lisans</b>	<b>3,69</b>	<b>-2,932***</b>
		<b>Lisansüstü</b>	<b>3,89</b>	

**Not:** \*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,10$ ; \*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,05$ ; \*\*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,01$

Tablo 14’te yer alan öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde öğrenim düzeyi lisans mezunu grubun genel ortalaması 3,69; lisansüstü mezunu grubun genel ortalaması ise 3,89 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan bu değerler öğrenim düzeyi lisans ve lisansüstü muhasebe öğretmenlerinin kendilerini öğrenci katılımı (ÖK) öz yeterliği bağlamında oldukça yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Verilen cevapların ortalaması dikkate alındığında muhasebe öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri lisansüstü mezunu olanlar lisans mezunu olanlardan öğrenci katılımı boyutlarına ilişkin sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri arasında biraz daha yüksek yeterliğe sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği, öğretmenin kendisini her fırsatta entelektüel açıdan beslemediği sürece mesleğin ilk birkaç yılından sonra erezyonun kaçınılmaz olduğu bir meslek durumuna gelebilmektedir. İşte lisansüstü eğitim, bu erezyon tehlikesi karşısında önem kazanmaktadır. Bu bağlamda lisansüstü eğitim, kişiye bilimsel bakış açısı kazandırmakta, literatüre hakim olmayı sağlamakta, çok yönlü düşünebilmeyi sağlamakta, çok çeşitli sorular sorarak cevaplar üretebilmeyi kazandırmakta, yan bilim dallarıyla irtibata geçebilmeyi sağlamaktadır. Bunlar çok önemli kazanımlardır. Bu kazanımlar sonucunda lisansüstü eğitimi tamamlamış olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması kaçınılmaz bir durum olarak düşünülebilir.

Muhasebe öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkeni bağlamında öğrenci katılımı (ÖK) faktörünün sorularına verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,47 ile “Çalışması zor öğrencilere ulaşma” sorusunda, en yüksek ortalama ise 4,12 ile “Öğrencilerin okulda başarılı olacaklarına inandırılması” sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğrenci katılımı (ÖK) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında lisans grubunun ortalaması 3,47 iken, lisansüstü grubun ortalaması 3,75 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Lisans ve lisansüstü grubun

cevaplarının ortalaması incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenlerinin “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarabilme” yeterliği bağlamında kendilerini lisans eğitimi mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir.

Esasen, nitelikli insanlardan oluşan bir toplumun oluşabilmesinde eğitim kalitesinin önemi yadsınamaz. Bu bağlamda lisansüstü eğitimin de rolü çok büyüktür. Lisansüstü eğitim, herhangi bir bilgi alanında derinlemesine çalışarak uzmanlaşılana, lisans eğitiminden daha üst seviyede bilgi ve etkinliğe sahip olan eğitim programı olmasından ötürü lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenleri, lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerine göre çalışması zor öğrencilere ulaşılması konusunda biraz daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğrenci katılımı (ÖK) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında lisans grubunun ortalaması 3,77 iken, lisansüstü grubun ortalaması 3,90 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Lisans ve lisansüstü grubun cevapların ortalaması incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenlerinin “Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etme” yeterliği bağlamında kendilerini lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir.

Esasen, öğrenim düzeyi lisansüstü olanlar çalıştıkları alanda kendilerini bireysel ve toplumsal yönlerden geliştirerek, yenilikleri ve gelişmeleri akademik bir disiplin içerisinde izleyerek, sunduğu dersin niteliğini artıracak farklı öğretim yöntem ve tekniklerini takip edecek şekilde öğrencilerine daha yararlı olabilmek adına daha yüksek öz yeterliğe sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğrenci katılımı (ÖK) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında lisans grubunun ortalaması 3,93 iken, lisansüstü grubun ortalaması 4,12 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak

anlamlıdır. Lisans ve lisansüstü grubun cevapların ortalaması incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenlerinin “Öğrencilerin okulda başarılı olabileceklerine inandırma” yeterliği bağlamında kendilerini lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu bağlamda lisansüstü eğitim yani yüksek lisans ve doktora sürecinden geçmiş muhasebe öğretmenlerinin birçok zorluğa rağmen sağlıklı ve mantıklı düşünebilen her öğrencinin başarılı olabileceği konusunda lisans mezunlarına göre daha yüksek öz yeterliğine sahip olmasına bağlanabilir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğrenci katılımı (ÖK) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında lisans grubunun ortalaması 3,69 iken, lisansüstü grubun ortalaması 3,74 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Lisans ve lisansüstü grubun cevapların ortalaması incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenlerinin “Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesi” yeterliği bağlamında kendilerini lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden kısmen de olsa daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu bağlamda, lisansüstü eğitim alanlar lisans eğitimi alanlara nazaran yaratıcı, istekli, nitelikli, araştırmacı, sorunlara akılcı yöntemlerle çözüm üretebilmesinden dolayı daha yüksek öz yeterliğe sahip olmasına bağlanabilir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğrenci katılımı (ÖK) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ne kadar destek sağlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında lisans grubunun ortalaması 3,48 iken, lisansüstü grubun ortalaması 3,58 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Lisans ve lisansüstü grubun cevapların ortalaması incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenlerinin “Çocukların okulda başarılı olmaları için ailelerine yardımcı olma” yeterliği bağlamında kendilerini lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden kısmen de olsa daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenlerinden

bazıları olan akademik kariyer, gelişim, uzmanlık, fayda gibi temalardan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle fayda gibi temalarda eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin daha yüksek öz yeterliğe sahip olması kaçınılmaz bir durum olmasına bağlanabilir.

Sonuç olarak, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenleri, lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerden öğrenci katılımı (ÖK) değişkeni bağlamında daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları görülmüştür.

#### 4.6.2. Öğretim Stratejileri Boyutundaki Farklılıklar

Öğretmenlik öz yeterliğinin öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutunun öğrenim düzeyi grupları arasındaki farklılıkları aşağıdaki Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15: Öğretim Stratejilerinin Öğrenim Düzeyi Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Gruplar	Ortalama	t
ÖS1	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	Lisans	4,30	0,433
		Lisansüstü	4,26	
ÖS2	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	Lisans	4,18	0,202
		Lisansüstü	4,16	
ÖS3	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	Lisans	4,27	0,284
		Lisansüstü	4,25	
ÖS4	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Lisans	3,80	-0,790
		Lisansüstü	3,88	
ÖS5	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	Lisans	3,97	-1,775*
		Lisansüstü	4,17	
ÖS6	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	Lisans	4,30	-1,820*
		Lisansüstü	4,46	
ÖS7	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	Lisans	3,95	-1,945*
		Lisansüstü	4,13	
ÖS8	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Lisans	3,88	-0,070
		Lisansüstü	3,88	
Öğretim Stratejileri		Lisans	4,08	1,105
		Lisansüstü	4,15	

Not: \*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,10$ ; \*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,05$ ; \*\*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,01$



Tablo 15’te yer alan öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde öğrenim düzeyi lisans mezunu grubun genel ortalaması 4,08; lisansüstü mezunu grubun genel ortalaması ise 4,15 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan bu değerler öğrenim düzeyi lisans ve lisansüstü muhasebe öğretmenlerinin kendilerini öğretim stratejileri (ÖS) öz yeterliği bağlamında çok yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Verilen cevapların ortalaması dikkate alındığında, muhasebe öğretmenlerin öğrenim düzeyleri lisansüstü mezunu olanlar lisans mezunu olanlardan yeterlik bağlamında kısmen daha yüksek olduğu görülmektedir.

Muhasebe öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkeni bağlamında öğretim stratejileri (ÖS) faktörünün sorularına verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,80 ile “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygunluğu” sorusunda, en yüksek ortalama ise 4,46 ile “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama” sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğretim stratejileri (ÖS) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında lisans grubunun ortalaması 3,97 iken, lisansüstü grubun ortalaması 4,17 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Lisans ve lisansüstü grubun cevaplarının ortalaması incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenlerinin “Farklı değerlendirme yollarını kullanabilme” yeterliği bağlamında kendilerini lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden çok daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu bağlamda, lisans eğitiminden daha üst seviyede bilgi ve etkinliğe sahip olan lisansüstü eğitim alan muhasebe öğretmenlerinin daha yaratıcı ve araştırmacı bakış açısı kazanımına sahip sorunlara akılcı yollarla çözüm üretebilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğretim stratejileri (ÖS) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında lisans grubunun ortalaması 4,30 iken, lisansüstü grubun ortalaması 4,46 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi

açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Lisans ve lisansüstü grubun cevapların ortalaması incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenlerinin “Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklayabilme” yeterliği bağlamında kendilerini lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu bağlamda, lisansüstü eğitim olarak alanında uzmanlaşmış olan öğretmenlerin bilgiyi değerlendirme ve zengin yorumlama yeteneğinin kazanmasından dolayı farklı örnekler sağlayabilme konusunda lisans eğitiminden daha yüksek öz yeterliğe sahip olmasına bağlanabilir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğretim stratejileri (ÖS) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında lisans grubunun ortalaması 3,95 iken, lisansüstü grubun ortalaması 4,13 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Lisans ve lisansüstü grubun cevapların ortalaması incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenlerinin “Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygulayabilme” yeterliği bağlamında kendilerini lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden çok daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu durum, eğitim düzeyine paralel olarak artış gösteren farklı öğretim yöntemlerini uygulayabilme yetkinliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenleri, lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutu bağlamında kısmen daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirtilebilir.

#### **4.6.3. Sınıf Yönetimi Boyutundaki Farklılıklar**

Öğretmenlik öz yeterliğinin sınıf yönetimi (SY) alt boyutunun öğrenim düzeyi grupları arasındaki farklılıkları aşağıdaki Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: *Sınıf Yönetiminin Öğrenim Düzeyi Açısından Farklılıkların Sonuçları*

Öz Yeterlik Ölçeği		Gruplar	Ortalama	t
SY1	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	Lisans	4,11	<b>-3,243***</b>
		Lisansüstü	4,41	
SY2	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	Lisans	4,38	-0,287
		Lisansüstü	4,41	
SY3	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	Lisans	4,07	-0,728
		Lisansüstü	4,13	
SY4	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Lisans	4,11	<b>-2,269**</b>
		Lisansüstü	4,32	
SY5	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	Lisans	4,08	<b>-1,706*</b>
		Lisansüstü	4,25	
SY6	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	Lisans	3,77	-0,301
		Lisansüstü	3,80	
SY7	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	Lisans	4,08	<b>-3,844***</b>
		Lisansüstü	4,45	
SY8	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	Lisans	4,09	-1,547
		Lisansüstü	4,25	
<b>Sınıf Yönetimi</b>		<b>Lisans</b>	<b>4,08</b>	<b>-2,539**</b>
		<b>Lisansüstü</b>	<b>4,25</b>	

Not: \*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,10$ ; \*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,05$ ; \*\*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,01$

Tablo 16'da yer alan sınıf yönetimi (SY) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde öğrenim düzeyi lisans mezunu grubun genel ortalaması 4,08; lisansüstü mezunu grubun genel ortalaması ise 4,25 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan bu değerler öğrenim düzeyi lisans ve lisansüstü muhasebe öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi (SY) öz yeterliği bağlamında çok yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Verilen cevapların ortalaması dikkate alındığında muhasebe öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri lisansüstü mezunu olanlar lisans mezunu olanlardan sınıf yönetimi (SY) boyutlarına ilişkin sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri arasında biraz daha yüksek yeterliğe sahip olduğu görülmektedir.

Esasen, etkili bir sınıf yönetiminde öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasıyla gerçekleşir. Bu durumda

öğretmenlerin rolü önemli olmaktadır. Lisansüstü eğitime sahip olan bireyler kendisini geliştirmeye çalışmakta, yenilik ve gelişmeleri akademik bir perspektifle sunmaya gayret etmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların kontrolü konusunda lisansüstü eğitime sahip olan muhasebe öğretmenleri eğitimle ilgili sorunlara bilimsel yöntemlerle yaklaşmakta, bunlara çözüm yolları üretmekte ve kendini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu sebeple lisansüstü eğitime sahip muhasebe öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda lisans eğitimi mezunlara göre öz yeterliği daha yüksek olmaktadır.

Muhasebe öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkeni bağlamında sınıf yönetimi (SY) faktörünün sorularına verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,77 ile “Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturabilme” sorusunda, en yüksek ortalama ise 4,45 ile “Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engelleyebilme” sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında lisans grubunun ortalaması 4,11 iken, lisansüstü grubun ortalaması 4,41 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Lisans ve lisansüstü grubun cevapların ortalaması incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenlerinin “Sınıfta dersi olumsuz etkileyen davranışların kontrolü” yeterliği bağlamında kendilerini lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden çok daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu bağlamda lisans eğitiminden daha üst seviyede bilgi ve etkinliğe sahip olan lisansüstü eğitim alan muhasebe öğretmenlerinin sınıfta dersi olumsuzluğa sekteye uğratabilecek davranışların kontrolü sağlayabilme konusunda daha akılcı, yaratıcı, araştırmacı bir bakış açısıyla mantıklı çözüm yollarını sağlayabilmelerine bağlanabilir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında lisans grubunun ortalaması 4,11 iken, lisansüstü grubun ortalaması 4,32 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Lisans ve lisansüstü eğitim grubun cevapların ortalaması incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenlerinin “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilme” yeterliği bağlamında kendilerini lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden çok daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Esasen sınıf kuralları gerek öğretmenin gerekse öğrencilerin karşılıklı haklarını korumaktadır. Sınıf kuralları ile öğretmeni defalarca yeni ve yeniden karar alma konusunda sıkıntıdan kurtarmakta, tarafsız, adil davranmayı sağlamakta, yetkiyi meşru hale getirerek emir, istek ve beklentilerin öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlamakta, ödül ve cezayı kişisellikten kurtararak kabul edilmesini sağlamakta ve değerlendirme standartları oluşturmaya sevk etmektedir. Bu bağlamda, lisansüstü eğitim yani yüksek lisans ve doktora sürecinden geçmiş muhasebe öğretmenlerinin öğrencilerin sınıf kurallarına uymaları konusunu bir disiplin içerisinde izleme başarısı kanaatine bağlanabilir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında lisans grubunun ortalaması 4,08 iken, lisansüstü grubun ortalaması 4,25 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Lisans ve lisansüstü grubun cevapların ortalaması incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenlerinin “Dersi olumsuz yönde etkileyen öğrencileri yatıştırma” yeterliği bağlamında kendilerini lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden çok daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir.

Sınıfta, eğitsel çabalara engel olan davranışların tümü istenmeyen davranışlar olarak değerlendirilebilir. Dersin akışını bozan, hedef ve davranışlara ulaşmayı zorlayan her davranış, istenmeyen davranıştır. Bu davranışlardan derse

gürültü yapan öğrencileri yatıştırma konusunda, kullanılabilir en ideal stratejileri belirlemekle olur. Bu stratejiler, lisans eğitiminden daha üst seviyede bilgi ve etkinliğe sahip olan lisansüstü eğitim alan muhasebe öğretmenlerin gürültü yapan öğrencilerin yatıştırılması konusunda daha mantıklı, akılcı, yaratıcı, araştırmacı bir bakış açısıyla en uygun çözüm yollarını bulmasına bağlanabilir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?”** yeterliği bağlamında lisans grubunun ortalaması 4,08 iken, lisansüstü grubun ortalaması 4,45 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi açısından ortaya çıkan bu farklılık % 1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Lisans ve lisansüstü grubun cevapların ortalaması incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenlerinin “Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engelleme” yeterliği bağlamında kendilerini lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden çok daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. İstenmeyen bu davranışların önlenmesi konusunda ideal stratejileri belirlemekle gerçekleşir. Bu bağlamda, lisansüstü eğitime sahip muhasebe öğretmenlerinin derste problem yaratacak bireylerin önceden tespitinin sağlanması konusunda gerek öğrencilerle birebir, gerekse aileleriyle, gerekse alanında uzman kişilerden bu sorunların çözülmesi konusunda gerekli yardımlar alarak sorunlara akılcı yöntemlerle çözüm üretebilmesine bağlanabilir.

Sonuç olarak, lisansüstü mezunu olan muhasebe öğretmenleri, lisans mezunu olan muhasebe öğretmenlerinden sınıf yönetimi (SY) değişkeni bağlamında daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları kabul edilebilir.

*Öğrenim düzeyleri açısından sonuçlar incelendiğinde öğrenci katılımında (ÖK) fark bulunmuş (H<sub>4</sub> desteklenmiş), öğretim stratejilerinde (ÖS) kısmen fark bulunmuş (H<sub>4</sub> kısmen desteklenmiş), sınıf yönetiminde (SY) ise farklılık tespit edilmiştir (H<sub>4</sub> desteklenmektedir).*

## 4.7. MEZUNİYET AÇISINDAN FARKLILIKLAR

### 4.7.1. Öğrenci Katılımı Boyutundaki Farklılıkların

Öğretmenlik öz yeterliğinin öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutunun mezuniyet grupları arasındaki farklılıkları aşağıdaki Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Öğrenci Katılımının Mezuniyet Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Gruplar ve Ortalamaları		t
		Fakülte	Ort.	
ÖK1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	Eğitim	3,47	<b>-1,891*</b>
		Diğer	3,61	
ÖK2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	Eğitim	3,72	-0,431
		Diğer	3,75	
ÖK3	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	Eğitim	3,76	-1,239
		Diğer	3,85	
ÖK4	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	Eğitim	3,93	-1,120
		Diğer	4,01	
ÖK5	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	Eğitim	3,75	<b>-2,762***</b>
		Diğer	3,92	
ÖK6	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	Eğitim	3,68	-0,924
		Diğer	3,75	
ÖK7	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Eğitim	3,76	0,736
		Diğer	3,81	
ÖK8	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	Eğitim	3,46	<b>-1,772*</b>
		Diğer	3,61	
Öğrenci Katılımı		<b>Eğitim</b>	<b>3,69</b>	<b>-2,015**</b>
		<b>Diğer</b>	<b>3,79</b>	

Not: \*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,10$ ; \*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,05$ ; \*\*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,01$

Tablo 17’de yer alan öğrenci katılımı (ÖK) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde eğitim fakültesi mezunların genel ortalaması 3,69; diğer fakülteden mezun olanların genel ortalaması ise 3,79 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan bu değerler eğitim fakültesi ve diğer fakülteden mezun muhasebe öğretmenlerinin kendilerini öğrenci katılımı (ÖK) öz yeterliği bağlamında oldukça yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Mezuniyet açısından ortaya çıkan bu farklılık % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Verilen cevapların ortalaması dikkate alındığında muhasebe öğretmenlerinin

mezuniyet açısından diğer fakültelerden mezun olanların eğitim fakültesi mezunu olanlardan ğrenci katılımı (K) boyutlarına ilişkin sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri arasında biraz daha yüksek yeterliğe sahip olduğu görülmektedir.

Nitekim eğitim fakülteleri ğretmen yetiştirmek amaçlı kurulmuş fakltelerdir. Bu fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ğrenci katılımı (K) boyutlarında öz yeterliklerinin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha düşük olması şaşırtıcı bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığa neden olarak diğer fakltenen (İİBF) mezun olan muhasebe ğretmenlerinin daha önce de değinildiği gibi 1996 yılından sonra göreve sınıf ğretmeni olarak başlamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda ğrencilerinin gelişimini gözleme imkânına sahip olan sınıf öğretmenleri, her bir öğrencinin kişisel özelliğini daha iyi bildiği için öğrencilerin nasıl motive edileceğini, derse katılmasının nasıl sağlanacağını, öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri konularında branş öğretmenlerine göre daha fazla farkındadırlar. Bu imkna sahip olmaları, muhasebe ğretmenlerinin ğrenci katılımı (K) boyutlarında diğer fakltenen mezun olan muhasebe öğretmenlerin, eğitim fakültesinden mezun olan muhasebe öğretmenlerine göre biraz daha öz yeterliğe sahip olmalarından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Muhasebe ğretmenlerinin mezuniyet değişkeni bağlamında ğrenci katılımı (K) faktörünün sorularına verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,46 ile “ocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olma” sorusunda, en yüksek ortalama ise 4,01 ile “ğrencilerin okulda başarılı olacaklarına inandırılması” sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Mezuniyet değişkeni açısından ğrenci katılımı (K) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“alışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında eğitim fakültesi mezunların ortalaması 3,47 iken, diğer fakltenen mezun olanların ortalaması 3,61 olarak hesaplanmıştır. Mezuniyet açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Eğitim fakültesi ve diğer fakltenen mezun olanların ortalaması incelendiğinde, diğer fakltenen mezun olan öğretmenlerin “alışması zor öğrencilere ulaşmayı



başarma” yeterliği bağlamında kendilerini eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu durum, diğer fakülteden (İİBF) mezun olan muhasebe öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin ilk deneyimlerini sınıf öğretmeni olarak başlamasından hareketle çalışması zor öğrencilerin gelişimini yakından gözleme imkânına sahip olmaları, her bir öğrencinin kişisel özelliklerini bilerek nasıl güdeleyebileceğine sahip olmaları konusunda eğitim fakültesinden mezun olan muhasebe öğretmenlerine göre daha fazla öz yeterliğe sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Mezuniyet değişkeni açısından öğrenci katılımı (ÖK) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında eğitim fakültesi mezunların ortalaması 3,75, diğer fakülteden mezun olanların ortalaması 3,92 olarak hesaplanmıştır. Mezuniyet açısından ortaya çıkan bu farklılık % 1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Eğitim fakültesi ve diğer fakülteden mezun olanların ortalaması incelendiğinde, diğer fakülteden mezun olan öğretmenlerin **“Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlayabilme”** yeterliği bağlamında kendilerini eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir.

İlköğretim dönemindeki öğretmenler, çocuğun yaşamında yer alacak diğer bütün eğitim kademelerindeki öğretmenlerden çok daha önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Çocuklara ilk yıllarda verilecek eğitimin niteliği, kalitesi konusunda önemli görevler üstlenen sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okula karşı, derse karşı ve kendilerine karşı tutumları üstünde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğine sınıf öğretmeni olarak başlayan diğer fakülteden mezun olan muhasebe öğretmenleri, **“Öğrencilerin öğrenmeye değer vermeleri”** konusunda eğitim fakültesinden mezun olan muhasebe öğretmenlerine göre daha fazla öz yeterliğe sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Mezuniyet değişkeni açısından öğrenci katılımı (ÖK) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında eğitim fakültesi mezunların ortalaması 3,46 iken, diğer fakülteden mezun olanların ortalaması 3,61 olarak

hesaplanmıştır. Mezuniyet açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Eğitim fakültesi ve diğer fakülteden mezun olanların ortalaması incelendiğinde, diğer fakülteden mezun olan öğretmenlerin “Çocukların okulda başarılı olmaları için ailelere destek” yeterliği bağlamında kendilerini eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir.

Eğitim basamağının ilk ve önemli ayağı olan ilköğretimde, öğretmen veli iletişimi daha yoğun bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Zira çocuklar ailelerinden sonra en fazla vakit geçirdiği kişi, sınıf öğretmenidir. Anne ve babalar çocuklarının daha başarılı, yaratıcı, girişken, çalışkan, gelecekte iyi bir mesleğe sahip olmasını sağlamak için sınıf öğretmenleriyle daha fazla iletişime geçmektedirler. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında öğretmen ve veli iletişimi bu denli yoğun olmamaktadır. Bu durum, diğer fakülteden (İİBF) mezun olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine sınıf öğretmeni olarak başlamasından hareketle çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları konusunda ailelere destek konusunda eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla öz yeterliğe sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sonuç olarak, diğer fakülteden mezun olanların öğretmenlerin, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden öğrenci katılımı (ÖK) değişkeni bağlamında biraz daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirtilebilir.

#### **4.7.2. Öğretim Stratejileri Boyutundaki Farklılıklar**

Öğretmenlik öz yeterliğinin öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutunun mezuniyet grupları arasındaki farklılıkları aşağıdaki Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18’de yer alan öğretim stratejileri (ÖS) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde eğitim fakültesi mezunların genel ortalaması 4,09; diğer fakülteden mezun olanların genel ortalamasının ise 4,05 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan bu değerler eğitim fakültesi ve diğer fakülteden mezun muhasebe öğretmenlerinin kendilerini öğretim stratejileri (ÖS) öz yeterliği bağlamında çok yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Verilen cevapların ortalaması dikkate alındığında eğitim fakültesinden mezun olanların genel ortalaması diğer fakülteden mezun olanların ortalamasından kısmen de olsa

yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle muhasebe öğretmenlerinin mezuniyet açısından benzer yetkinliğe sahip olduğu, yani mezun oldukları fakülte açısından aralarında çok da önemli bir farklılığın bulunmadığı ileri sürülebilir.

Tablo 18: Öğretim Stratejilerinin Mezuniyet Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Gruplar ve Ortalamaları		t
		Fakülte	Ort.	
ÖS1	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	Eğitim	4,31	1,007
		Diğer	4,25	
ÖS2	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	Eğitim	4,18	0,477
		Diğer	4,15	
ÖS3	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	Eğitim	4,29	1,707*
		Diğer	4,18	
ÖS4	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Eğitim	3,79	-0,788
		Diğer	3,86	
ÖS5	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	Eğitim	4,02	1,796*
		Diğer	3,88	
ÖS6	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	Eğitim	4,33	1,236
		Diğer	4,25	
ÖS7	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	Eğitim	3,96	-0,179
		Diğer	3,97	
ÖS8	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Eğitim	3,88	0,006
		Diğer	3,88	
Öğretim Stratejileri		Eğitim	4,09	0,926
		Diğer	4,05	

Not: \*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,10$ ; \*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,05$ ; \*\*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,01$

Buradan öğretmenlik formasyonu alan öğretmenlerin ve formasyon almayan öğretmenlerden öğretim stratejileri (ÖS) faktörü açısından kısmen daha yeterli olduğu söylenebilir. Diğer fakültelerden mezun olanların ortalamaları ticaret-turizm eğitim ve diğer mesleki eğitim fakültelerinden mezunlarına nispeten daha düşüktür. Bu durum ticaret-turizm eğitim ve diğer mesleki eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin öğretmen olacağı duygusu ile ilişkilendirilebilir.

Muhasebe öğretmenlerinin mezuniyet değişkeni bağlamında öğretim stratejileri (ÖS) faktörünün sorularına verdiği cevapların ortalamaları

incelendiğinde en düşük ortalama 3,79 ile “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygunluğu” sorusunda, en yüksek ortalama ise 4,33 ile “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama” sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Mezuniyet değişkeni açısından öğretim stratejileri (ÖS) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında eğitim fakültesi mezunların ortalaması 4,29 iken, diğer fakülteden mezun olanların ortalaması 4,18 olarak hesaplanmıştır. Mezuniyet açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Eğitim fakültesi ve diğer fakülteden mezun olanların ortalaması incelendiğinde, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin “Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak” yeterliği bağlamında kendilerini diğer fakülteden mezun öğretmenlerden biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu farklılığın nedeni, eğitim fakültesinden mezun olanlar pedagojik formasyon ve ölçme ve değerlendirme derslerini aldığından formasyon almayan öğretmenlere göre bu konuda daha yeterli olduğu düşünülebilir.

Mezuniyet değişkeni açısından öğretim stratejileri (ÖS) faktörünün sorularına verilen cevaplar değerlendirildiğinde bu alt boyuttaki yeterliklerden **“Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?”** yeterliği bağlamında eğitim fakültesi mezunların ortalaması 4,02 iken, diğer fakülteden mezun olanların ortalaması 3,88 olarak hesaplanmıştır. Mezuniyet açısından ortaya çıkan bu farklılık % 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Eğitim fakültesi ve diğer fakülteden mezun olanların ortalaması incelendiğinde, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin “Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanabilme” yeterliği bağlamında kendilerini diğer fakülteden mezun öğretmenlerden daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir. Bu farklılığın nedeni, eğitim fakültesinden mezun olanların üniversite eğitimlerinde aldıkları ölçme ve değerlendirme ve diğer pedagojik derslerine bağlanabilir.

Sonuç olarak, eğitim fakültesinden mezun olanların öğretmenlerin, diğer fakülteden mezun olan öğretmenlerden öğretim stratejileri (ÖS) değişkeni bağlamında kısmen de olsa daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirtilebilir.

### 4.7.3. Sınıf Yönetimi Boyutundaki Farklılıklar

Öğretmenlik öz yeterliğinin sınıf yönetimi (SY) alt boyutunun mezuniyet grupları arasındaki farklılıkları aşağıdaki Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19’da yer alan sınıf yönetimi (SY) alt boyutuna ilişkin cevaplar incelendiğinde eğitim fakültesi mezunların genel ortalaması 4,10 diğer fakülteden mezun olanların genel ortalaması ise 4,12 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hesaplanan bu değerler eğitim fakültesi ve diğer fakülteden mezun muhasebe öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi (SY) öz yeterliği bağlamında çok yeterli gördüklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Verilen cevapların ortalaması birbirine çok yakın bulunmuştur. Buradan hareketle, muhasebe öğretmenlerinin mezuniyet açısından benzer yetkinliğe sahip oldukları, yani aralarında çok da önemli bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 19: Sınıf Yönetiminin Mezuniyet Açısından Farklılıkların Sonuçları

Öz Yeterlik Ölçeği		Gruplar ve Ortalamaları		t
		Fakülte	Ort.	
SY1	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	Eğitim	4,12	-0,820
		Diğer	4,18	
SY2	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	Eğitim	4,38	-0,539
		Diğer	4,41	
SY3	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	Eğitim	4,08	0,437
		Diğer	4,05	
SY4	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	Eğitim	4,12	-0,395
		Diğer	4,15	
SY5	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	Eğitim	4,09	-0,303
		Diğer	4,11	
SY6	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	Eğitim	3,77	-0,086
		Diğer	3,77	
SY7	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	Eğitim	4,11	-0,146
		Diğer	4,12	
SY8	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	Eğitim	4,09	0,773
		Diğer	4,15	
Sınıf Yönetimi		Eğitim	4,10	-0,483
		Diğer	4,12	

Not: \*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,10$ ; \*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,05$ ; \*\*\*Anlamlılık düzeyi  $t < 0,01$

Muhasebe öğretmenlerinin mezuniyet değişkeni bağlamında sınıf yönetimi (SY) faktörünün sorularına verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama 3,77 ile “Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi” sorusunda, en yüksek ortalama ise 4,33 ile “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama” sorusunda olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, mezuniyet değişkeni açısından sınıf yönetimi (SY) alt boyutlardaki yeterlikte anlamlı farklılık bulunamamıştır. Mezuniyet değişkeni gruplarında yer alan eğitim fakültesi ve diğer fakülteden mezun olan öğretmenler sınıf yönetimi (SY) açısından benzer öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir.

*Mezuniyet değişkeni açısından araştırma sonuçları incelendiğinde öğrenci katılımında (ÖK) fark bulunmuş ( $H_5$  desteklenmiş), öğretim stratejilerinde (ÖS) kısmen fark bulunmuş ( $H_5$  kısmen desteklenmiş), sınıf yönetiminde (SY) ise farklılık tespit edilmemiştir ( $H_5$  desteklenmemektedir).*

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ülkemizde başta ticaret meslek liseleri olmak üzere çeşitli meslek liselerinde görev yapan muhasebe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirleyicilerine (cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim düzeyi ve mezun olduğu fakülte) yönelik bir saha araştırması amaçlanmıştır. Araştırmada örnekleme belirlemek için orantılı tabakalama yöntemi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

### Cinsiyet Bakımından

➤ Öğrenci Katılımı (ÖK) boyutu açısından, bay ve bayan muhasebe öğretmenleri kendilerini “*oldukça yeterli*” hissettikleri ancak; bayan öğretmenlerin bay öğretmenlerden kısmen daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları görülmüştür.

➤ Öğretim Stratejileri (ÖS) boyutu açısından, bay ve bayan muhasebe öğretmenleri kendilerini “*çok yeterli*” hissettikleri ancak; bayan öğretmenlerin bay öğretmenlerden kısmen daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları görülmüştür.

➤ Sınıf Yönetimi (SY) boyutu açısından, bay ve bayan muhasebe öğretmenleri kendilerini “*çok yeterli*” hissettikleri ancak; bay öğretmenlerin bayan öğretmenlerden kısmen daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları görülmüştür.

### Yaş Bakımından

➤ Öğrenci Katılımı (ÖK) boyutu açısından, tüm yaş gruplarındaki muhasebe öğretmenlerinin kendilerini “*oldukça yeterli*” hissettikleri ancak; 50-59 yaş gruplarındaki öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi diğer yaş grubundakilere kıyasla kısmen daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

➤ Öğretim Stratejileri (ÖS) değişkeni açısından, 60 yaş ve üstündeki muhasebe öğretmenlerinin kendilerini “*oldukça yeterli*”; geri kalan yaş gruplarındaki muhasebe öğretmenlerinin ise kendilerini “*çok yeterli*” olduğu tespit edilmiştir. Muhasebe öğretmenlerinin yaşı arttıkça öz yeterlik inançlarının da buna bağlı olarak arttığı çıkarılabilir. Ancak bazı konularda 60 yaş ve üstündekilerin emeklilik düşüncesi, hastalıklar, yaşlılık, mesleki tükenmişlik gibi

çeşitli nedenlerle diğer yaş aralığındaki meslektaşlarına nazaran öz yeterlik inancı azaldığı tespit edilmiştir. Mesleğinin başında olan genç yaştaki (20-29) muhasebe öğretmenlerinin daha istekli, arzulu ve idealist duygularını öne çıkaran konularda ise kendinden yaşça büyük muhasebe öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

➤ Sınıf Yönetimi (SY) değişkeni açısından, 60 yaş ve üstündeki muhasebe öğretmenlerinin kendilerini “*oldukça yeterli*”; geri kalan geri kalan yaş gruplarındaki öğretmenlerin ise kendilerini “*çok yeterli*” olduğu tespit edilmiştir. Ancak bazı konularda 60 yaş ve üstündekilerin diğer yaş gruplarındaki meslektaşlarına nazaran öz yeterlik inancı azaldığı veya arttığı tespit edilmiştir. 20-29 ve 30-39 yaş gruplarındaki muhasebe öğretmenlerinin disiplin, otorite ve sınıfa hâkimiyet gibi konularda yeterli tecrübeye sahip olmadığından kendinden yaşça büyük muhasebe öğretmenlerine göre daha düşük öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. 50-59 yaş gruplarındaki muhasebe öğretmenleri bazı konularda diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha fazla deneyimi, olaylar karşısında daha soğukkanlılığı, en uygun çözüm yollarını bulmaya çalışma konusundaki verimliliğinden yüksek öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

#### **Kıdem Süresi Açısından**

➤ Öğrenci Katılımı (ÖK) değişkeni açısından, kıdem süresindeki tüm grupların “*oldukça yeterli*” olduğu, kıdem süreleri ne olursa olsun benzer yetkinliğe sahip olduğu, yani aralarında önemli bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

➤ Öğretim Stratejileri (ÖS) değişkeni açısından, kıdem süresindeki tüm grupların “*Çok yeterli*” olduğu, kıdem süreleri ne olursa olsun benzer yetkinliğe sahip yani aralarında önemli bir farklılığın bulunmadığı gözlemlenmiştir. Ancak sınıfta farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması maddesinde 6-10 yıl kıdeme sahip olan muhasebe öğretmenlerinin diğer kıdem grubundakilere göre daha düşük öz yeterliğe sahip olduğu; çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamı maddesinde ise kıdemi en az olan (1-5 yıl) muhasebe öğretmenlerinin daha kıdemlilere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.



➤ Sınıf Yönetimi değişkeni (SY) açısından, kıdem süresi 1-5 yıl olan muhasebe öğretmenlerinin “*oldukça yeterli*”, geri kalan diğer kıdem süresindeki ise “*çok yeterli*” olduğu gözlemlenmiştir. Buradan hareketle muhasebe öğretmenlerinin kıdem süresi artıkça öz yeterlik becerisi artmaktadır denilebilir.

### **Öğrenim Düzeyi Açısından**

➤ Öğrenci Katılımı (ÖK) boyutu açısından, lisans ve lisansüstü olan muhasebe öğretmenlerinin kendilerini “*oldukça yeterli*” hissettikleri; ancak lisansüstü mezunu olanların, lisans mezunu olanlara göre biraz daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

➤ Öğretim Stratejileri (ÖS) boyutu açısından, lisans ve lisansüstü olan muhasebe öğretmenlerinin kendilerini “*çok yeterli*” hissettikleri; ancak lisansüstü mezunu olanların, lisans mezunu olanlara göre biraz daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

➤ Sınıf Yönetimi (SY) boyutu açısından, lisans ve lisansüstü olan muhasebe öğretmenlerinin kendilerini “*çok yeterli*” hissettikleri; ancak lisansüstü mezunu olanların, lisans mezunu olanlara göre biraz daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

### **Mezun Olduğu Fakülte Açısından**

➤ Öğrenci Katılımı (ÖK) değişkeni açısından; eğitim fakültesi ve diğer fakülteden (İİBF) mezun olan öğretmenlerin “*oldukça yeterli*” olduğu tespit edilmiştir. Buradan muhasebe öğretmenlerinin mezuniyet açısından benzer yetkinliğe sahip olduğu, yani mezun oldukları fakülte açısından aralarında önemli bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak bazı alt maddelerde diğer fakülteden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre biraz daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları görülmüştür.

➤ Öğretim Stratejileri (ÖS) değişkeni açısından; eğitim fakültesi ve diğer fakülteden (İİBF) mezun olan öğretmenlerin “*çok yeterli*” olduğu ifade tespit edilmiştir. Buradan muhasebe öğretmenlerinin mezuniyet açısından benzer yetkinliğe sahip olduğu yani mezun oldukları fakülte açısından aralarında önemli bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak bazı alt maddelerde eğitim

fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, diğer fakülteden mezun olan öğretmenlere göre biraz daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Başka bir ifade ile öğretmenlik formasyonu alan öğretmenlerin, formasyon almayan öğretmenlere göre kısmen daha yeterli olduğu da söylenebilir.

➤ Sınıf Yönetimi (SY) değişkeni açısından; eğitim fakültesi ve diğer fakülteden (İİBF) mezun olan öğretmenlerin “çok yeterli” olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle muhasebe öğretmenlerinin mezuniyet açısından benzer yetkinliğe sahip olduğu görülmüştür. Ancak diğer fakülteden mezun olan öğretmenler, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden kısmen daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öte yandan araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bundan sonraki çalışmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

➤ Bu çalışma, cinsiyet, yaş, kıdem süresi, öğrenim düzeyi ve mezun olunan fakülte değişkenleri bağlamında muhasebe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik planlanmıştır. Sonraki araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik algılarında etkili olduğu düşünülen farklı bağımlı–bağımsız değişkenler kullanılarak da yapılabilir.

➤ Anketli araştırmalarda nesnel kriterler çok kolay elde edilememektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek çıkmasında “ideal olanı işaretledikleri” gerekçesiyle şüpheye düşülebilmektedir. Bu nedenle anket çalışmasının gözlem, görüşme gibi uygulamalı çalışmalarla desteklenmesi durumunda daha güvenilir sonuçlara ulaşılabilir.

➤ Öğretmen öz yeterliğini inceleyen araştırmalarda, yalnızca öğretmenin kendi öğretimsel yeterliklerine ilişkin algıları değil, öğretmenin öz yeterliklerine ilişkin öğrenci, veli, uzman görüşleri vb. dışsal yargılar da değerlendirmeye alınabilir.

➤ Muhasebe öğretmenlerine okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine, farklı değerlendirme stratejilerini kullanabileceklerine ve sınıfta istenmeyen davranışları kontrol edebileceklerine vb. konularda hizmetiçi eğitim seminerleri verilebilir.

➤ Meslekte kıdemi fazla olan muhasebe öğretmenleri, öz yeterlik algısının alt boyutlarını oluşturan öğrenci katılımını sağlama, öğretimsel stratejileri

uygulama ve sınıf yönetimi becerileri ile ilgili mesleki tecrübelerini genç veya aday öğretmenlerle daha fazla paylaşabilirler.

➤ Okuldan beklentilerin artması ve öğrenmenin doğasında meydana gelen değişimlerden dolayı öğretmenin görev ve rolleri de değişmekte, artmakta ve giderek zorlaşmaktadır. Muhasebe öğretmenlerinin bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri ve kendilerini daha yeterli görebilmelerini sağlamak için eğitim ve öğretim programlarının öğretmenlik başarısını artırıcı hedef davranışlarla donatılmış olması öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini artırabilir.

➤ Çeşitli meslek liselerinde görev yapan muhasebe öğretmenleri üzerine yapılan bu çalışma aynı okulda görev yapan farklı branştaki öğretmenlere de uygulanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

➤ Muhasebe öğretmenlerinin öz yeterlik algısının gelişimini daha uzun zamana yayarak (fakülte öğrenciliği döneminden, aday öğretmenlik ve meslekteki ilk birkaç yıla uzanan bir zaman aralığında vb.) araştırmalar yapılmalıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda ticaret meslek ve diğer çeşitli meslek liselerinde görev yapan muhasebe öğretmenlerinin kişisel özellikleri öğretmen öz yeterlik düzeyinde belirleyici olduğu söylenebilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- American Accounting Association, Accounting Education Change Commission– (AECC) (1999), *History and Impact, Accounting Education Series*, No. 15, Sarasota.
- Ağaoğlu, E. ve Diğerleri (2012), Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli), *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2012, Cilt 37, Sayı 164.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, Cilt: III, Sayı: II, ss. 24-33.
- Aksakaloğlu, H. (2013). *Ticaret Meslek Liselerinde Verilen Muhasebe Eğitiminin Muhasebecilik Mesleğine Uygunluğu: Bursa İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Avcı, N. (2006). Öğretmenin Yeterlik İnancı. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62-173.
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretmenlerinin Çevre Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Sınıf Düzeyi, Kıdem ve Değer Yönelimlerinin Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Babadoğan, C. ve Öncül, F. Ö (2003). Ticaret Meslek Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programlarının Meslek Dersi Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği), *Milli Eğitim Kültür ve Sanat Yayınları*, Sayı: 158, ss. 121-136.
- Bakioğlu, A. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Nobel Yayınları, 2. Basım.
- Baltaoğlu, M. G. ve Diğerleri (2015). Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları ve Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri: Boylamsal Bir Araştırma, *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814.

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change, *Psychological Review*. 84 (2).
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A., 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). A Social Cognitive Theory Of Action. In J. P. Forgas & M. J. Innes, (Ed.), *Recent Advances In Social Psychology: An International Perspective*. North Holland: Elsevier.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (4), *Newyork: Academic Press*.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barut, E. (2011). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özyeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması, *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, ss. 198-210.
- Bedir, D. (2011). *Matematik Öğretmenlerinin Alanlarına Yönelik Öz-Yeterlilik Alguları İle Sınıf Yönetimsel Becerileri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz Yeterlilik ve Tükenmişlik İlişkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi, *Ege Akademik Bakış*, Cilt: 11, Sayı: 2, Nisan, ss. 255–266.
- Bozkurt, T. M. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Chacon T. C. (2005). *Teachers' sense of efficacy and selected characteristics of selected english as a foreign language venezuelan middle school teachers*.

- Chung, R., Darling-H., L. ve Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach?. *Journal of Teacher Education*.
- Coleman, K. P., ve Karraker, H. K. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Çakıroğlu, J. ve Diğerleri. (2002). *Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik İnançları*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri. Ankara.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, Haziran, ss. 63-83.
- Çelenk, H. ve Çamtosun, İ. (2009). Ticaret Meslek Liselerinde Verilen Muhasebe Eğitiminin Kalitesi ve Bu Eğitimin Meslek Yüksekokullarındaki Muhasebe Eğitimine Etkilerine Yönelik Bir Uygulama, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 8, Sayı 32, Temmuz, ss. 159-173.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pagem Yayıncılık, Beşinci Baskı.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pagem Yayıncılık. Birinci Baskı.
- Deppe, S. ve Diğerleri (1991). "Emerging Competencies for The Practice of Accounting", *Journal of Accounting Education*, Vol. 9.
- Durak, G. (2009). *Üniversitelerde Verilen Muhasebe Eğitiminin Kırklareli Yöresi'nde Faaliyet Gösteren Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin Beklentilerini Karşılama Düzeyinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. ve Diğerleri (2014). Biyoloji Öz Yeterlik İnancı İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnancının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumu Yordama Gücü, *GEFAD/GUJGEF*, 34(1):23-41.
- Enochs L. G., and Riggs, I. M. (1990), *Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale*, *School Science and Mathematics*. 90 (8), 694–706.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım.
- Ergin, H. (2006). *Muhasebeye Giriş*, Dumlupınar Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 22.
- Ergür, D. O. (2016). İngilizce Öğrencilerinin Öz Benlik Saygısı ve Akademik Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2).
- Ertürk, E. (2007). *Megep Genel Muhasebe 2, Özne Yayıncılık*, Ankara.
- Figen, P. S. ve Mete, S. (2009). Uyum Modeli ve Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Doğum Öncesi Eğitimde Kullanımı, *Deuhyo Ed.*, 1(1), s.57-68.
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gins, I. S. ve Watters, J. J. (1995). *Origins of, and changes in preservice teachers' science teaching self efficacy*.
- Guarino, A. J. ve Parker, M. J. (2001). *A comparison of the efficacy levels of preservice, internship and inservice teachers*.
- Gözüm, S. ve Bağ, B. (1998). Etkin Sağlık Eğitiminde Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Kullanımı, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, Cilt 1, Sayı:2, ss. 32-43.

- Güneri, E. (2013). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Alguları ve Etkin Katılımları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Güney, A. (2012). *Banka Muhasebesi*, İstanbul: Beta Yayınları, 2. Baskı.
- Gürel, R. (2014). Sosyal Pekiştireçlerin ve Model Davranışlarının, Çocukların Ahlaki Yargılarının Şekillenmesindeki Etkisi (Bandura Örneği), *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 12, No. 28, 101-119, Aralık 2014.
- Güvemli, O. (2005). Türkiye’de Ticaret Liselerinin Kuruluş Öyküsü, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 28, 16-23.
- Haftacı, V. (2013). *Yönetim Muhasebesi*, Umuttepe Yayınları, 5. Baskı, Şubat.
- Halstead, J. M., Taylor, J. M. (2000). Learning and Teaching about Values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 30, No.2. (169-202).
- Hergenhahn, B. R. (1988). *An Introduction to Theories of Learning*, 3. Baskı, New Jersey: Prentice Hall.
- İbiş C. (2002). “*Bilgi Çağında Muhasebecilik Mesleğinin Geleceği ve Yeni Muhasebeci Kimliği*”, XVII. Türkiye Muhasebe Kongresi, İstanbul, 10-12 Ekim.
- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik* (Doktora Tezi)., <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterliklerine İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart, Cilt: 15, No:1, 73-84.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayınları, 6. Baskı, Ankara.
- Karakaya, M. (2006). *Muhasebe Teknikleri 2 Ders Kitabı*, Tütibay Yayınları, İstanbul.
- Karşlıoğlu, B. (2006). Ticaret Meslek Liselerinin Günümüzdeki Önemi, *İzmir Ticaret Odası Ar&Ge Bülten*, Araştırma ve Meslekleri Geliştirme Müdürlüğü, Nisan.
- Kaya, A. (2014). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pagem Akademi Yayınları, 8. Baskı.



- Kaya, İ. (1999). *Muhasebe Eğitiminde Yeniden Yapılanma: ABD' de Yaşanan Değişim Çağı ve Değişimin Uluslararası Boyutu*, XVIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Cilt 8, Sayı 16.
- Köktaş, Ş. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi, *Bilgi Dünyası*, 5(2), ss.137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar, 10(2), 195-227.
- Kurtuluş, N. ve Çavdar, O. (2010). Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilikleri, *E-Journal Of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1c0202, 5, (3), 1302-1315.
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P.R. (2003). *The Role Of Self-Efficacy Beliefs In Student Engagement And Learning In The Classroom*. Reading & Writing Quarterly, 19 (2)119- 137.
- MEB, (1995). Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Mevzuatı, I. Ankara: Mili Eğitim Basımevi.
- MEB, (2002). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yeterlilikleri, *Ankara: MEB Yayınları*.
- MEB, (2003). Ticaret Meslek Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programlarının Meslek Dersi Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği), *Eğitim Kültür ve Sanat Dergisi*, Say 158, Bahar.
- MEB, (2006). MEGEP, Öğretim Programları ve Modüller Öğretim Uygulama Kılavuzu, Eylül, Ankara.
- MEB, (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Temel Eğitime Destek Projesi Öğretmen Eğitimi Bileşeni, Ankara: *MEB Yayınları*.
- MEB, (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü, Birinci Baskı.

- MEB, (2010). *Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Liselerinin Kuruluş Amaçlarına Hizmet Derecesinin Değerlendirilmesi*, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (2011). Muhasebe ve Finansman Alanı Çerçeve Öğretim Programı, Ankara.
- MEB, (2015). Strateji Geliştirme Başkanlığı, İstatistik ve Bilgi Sistemleri Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.), *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced english teacher's self-efficacy and persistence through 'crisis' situations: theoretical and practical considerations. *High School Journal*.
- Milner, R. ve Woolfolk Hoy, A. (2002). *Respect, social support and teacherefficacy: A case study*. Paper presented at the American Educational Research Association, April 3, New Orleans. LA.
- Orhaner, E. ve Tunç, A. (2003). *Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Gazi Kitapevi.
- Otaçoğlu, S. G. (2008). Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi I Uygulamalarına Katılan Öğretmen Adaylarının Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi*, Mayıs, Cilt: 32, No:1, ss. 163-170.
- Özdoğan, S. T. (1978). *Muhasebe Öğretim Metodları* El Kitabı, Ankara.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2003). *The Development of Academic Self- Efficacy, Development of Achievement Motivation* (Ed. A. Wigfield ve J. Eccles). San Diego: Academic Press.
- Parlar, H. (2009). *Ticaret Meslek Lisesi Yöneticilerinin Özyeterlilik ve Çatışma Yönetimi Anlayışları Arasındaki İlişki 'İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği'* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Sakız, G. (2013). Başarıda Anahtar Kelime: Öz-Yeterlik, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi, *TSA* 16, S: 2, Ağustos.
- Saraç, N. E. (2007). *İlköğretim ve Orta Öğretim Matematik Bölümü Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi ve Matematik İle Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Schmitz, G.S. (2000). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Digitale Dissertation.
- Schunk, D.H.,& Pajares, F. (2002). The development of academic self efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp.15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, Volume 8/8, Summer.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitapevi, Üçüncü Baskı.
- Sevilengül, O. (2011). *Genel Muhasebe*, Ankara: Gazi Kitapevi, 16. Baskı.
- Sönmez, A. (1998). *İlköğretim Sonrası Eğitim Seçenekleri*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Sönmez, A. ve Kılınç, A. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının GDO'lu Besinler Konusunun Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilikleri: Bazı Psikometrik Faktörlerin Muhtemel Etkileri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, Cilt 6, Sayı 2, Aralık, ss. 49-76.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*, Anı Yayıncılık, 9. Baskı, Ankara.

- Süer, M. (2007). *Ticaret Meslek Liselerinde Muhasebe Eğitimi, Muhasebe Eğitiminden Beklentiler ve Karşılaşılan Sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sürmen, Y. (2016). *Muhasebe – 1*, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Şahin, B. M. ve Özerdoğan, N. (2014). Başarılı Emzirme İçin Sosyal Bilişsel ve Emzirme Öz-Yeterlilik Kuramlarına Dayalı Hemşirelik Bakımı, *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2014;11 (3): 11-15.
- Şenel, K. ve Yanık, S. (2012). Temel Finans Matematiği, Değerleme Yöntemleri, Muhasebe ve Mali Analiz, *TSPAKB Yayınları*, Ekim.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tarkın, A. ve Uzuntiryaki, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançları ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Kanonik Korelasyon Analizi İle İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 11(2), 332-341.
- Taytaş, M. (2013). *Psikolojik Danışmanların Yeterliliklerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tazegül, A. (2011). *Muhasebe Öğretim Programının Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Meslek Yüksekokullarında Bir Uygulama* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tekkurşun, G. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi (Gazi Ve Kafkas Üniversitesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Temiz, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik Algıları İle Kaygıları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, Woolfolk A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, Woolfolk, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *The Annual Meeting of The American Educational Research Association*, New Orleans.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporu*, Ankara: *Adım Okan Matbaacılık*.
- Türk, N. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ulu, F. B. Ş. (2012). *Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ustaahmetoğlu, E. ve diğerleri (2013). Muhasebe Bürolarında Sunulan Hizmetin Kalitesinin Müşteriler Tarafından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Uygulama, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Cilt 9, Sayı 18.
- Uygur, M. (2010). *İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Özyeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Uzel, A. (2009). *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dile Yönelik Özyeterlilik Algılarının ve Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Üredi, I. ve Üredi L. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Edu 7, Sayı 2.
- Üstün, A. ve Tekin, S. (2009). Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, *Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim Fak.Dergisi*, 9(1), 35-47

- Üstüner, M. ve Diğerleri (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 17, Haziran, ss.1-16.
- Woolfolk, E. A. (1993). *Educational Psychology*, Boston: Allyn and Boston.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2).
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yılmaz, G. D. (2014). *Öğretmenlerin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik Algıları ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: Niğde İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yücel, C. ve Diğerleri (2009). Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 21, ss. 221-235.
- Yürekli, Ü. B. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Yönelik Öz-Yeterlik Algıları ve Tutumları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Zaif, F. ve Ayanoğlu, Y. (2007). Muhasebe Eğitiminde Kalitenin Arttırılmasında Ders Programlarının Önemi: Türkiye'de Bir İnceleme, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9/1, ss. 115- 136.  
<http://w3.gazi.edu.tr/~aligullu/meslek/genelmeslekler/muhasebe%20og>  
20.08.2016 tarihinde edinilmiştir.
- <http://www.Puzaegitim.com/tr/muhasebe-ve-finansman-ogretmenligi>. 20.08.2016 tarihinde edinilmiştir.
- <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/11/20091124.html>. 13.12.2016 tarihinde edinilmiştir.
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.57c2d6325dba12.85852913](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.57c2d6325dba12.85852913)) 13.12.2016 tarihinde edinilmiştir.
- <http://www.turizm.gazi.edu.tr/posts/view/title/tarihce-88824> 13.12.2016 tarihinde edinilmiştir.

**EK-1: Öz Yeterlik Correlations (Korelasyon) Tablosu**

Öz Yeterlik Ölçeği		ÖK1	ÖK2	ÖK3	ÖK4	ÖK5	ÖK6	ÖK7	ÖK8	ÖS1	ÖS2	ÖS3	ÖS4	ÖS5	ÖS6	ÖS7	ÖS8	SY1	SY2	SY3	SY4	SY5	SY6	SY7	SY8
ÖK1	Pearson C.	1	,44	,38	,32	,33	,34	,37	,27	,13	,23	,25	,30	,30	,26	,30	,29	,37	,23	,22	,27	,25	,35	,32	,25
ÖK2	Pearson C.	,44	1	,32	,39	,34	,34	,30	,24	,18	,21	,23	,29	,30	,28	,34	,27	,36	,28	,21	,26	,21	,30	,26	,20
ÖK3	Pearson C.	,38	,32	1	,37	,33	,37	,43	,29	,20	,27	,21	,31	,28	,23	,34	,37	,41	,22	,27	,35	,31	,34	,31	,31
ÖK4	Pearson C.	,32	,39	,37	1	,42	,34	,42	,29	,24	,21	,25	,36	,30	,26	,29	,28	,28	,27	,25	,31	,19	,31	,29	,19
ÖK5	Pearson C.	,33	,34	,33	,42	1	,39	,44	,37	,14	,24	,20	,29	,27	,21	,30	,32	,26	,20	,33	,27	,24	,34	,24	,23
ÖK6	Pearson C.	,34	,34	,36	,34	,39	1	,39	,33	,18	,24	,26	,34	,37	,23	,39	,40	,23	,15	,32	,30	,18	,36	,20	,27
ÖK7	Pearson C.	,37	,30	,43	,42	,44	,39	1	,33	,19	,27	,24	,39	,29	,24	,33	,34	,33	,20	,30	,37	,29	,38	,36	,32
ÖK8	Pearson C.	,27	,24	,29	,29	,37	,33	,33	1	,08	,26	,23	,32	,30	,23	,36	,39	,19	,15	,29	,34	,21	,37	,26	,24
ÖS1	Pearson C.	,13	,18	,20	,24	,14	,18	,19	,08	1	,23	,28	,21	,24	,39	,27	,26	,24	,26	,27	,22	,27	,22	,23	,22
ÖS2	Pearson C.	,23	,21	,27	,21	,24	,24	,27	,26	,23	1	,43	,31	,34	,33	,31	,30	,33	,25	,29	,28	,27	,31	,29	,26
ÖS3	Pearson C.	,25	,23	,21	,25	,20	,26	,24	,23	,28	,43	1	,34	,39	,38	,37	,29	,29	,30	,32	,25	,22	,28	,26	,28
ÖS4	Pearson C.	,30	,29	,31	,36	,29	,34	,39	,32	,21	,31	,34	1	,46	,29	,44	,43	,27	,21	,31	,31	,22	,50	,33	,30
ÖS5	Pearson C.	,30	,30	,28	,30	,27	,37	,29	,30	,24	,34	,39	,46	1	,37	,51	,37	,26	,26	,32	,30	,23	,38	,30	,25
ÖS6	Pearson C.	,26	,28	,23	,26	,21	,23	,24	,23	,39	,33	,38	,29	,37	1	,38	,32	,33	,38	,33	,30	,33	,31	,36	,31
ÖS7	Pearson C.	,30	,34	,34	,29	,30	,39	,33	,36	,27	,31	,37	,44	,51	,38	1	,50	,30	,26	,32	,33	,24	,38	,30	,26
ÖS8	Pearson C.	,29	,27	,37	,28	,32	,40	,34	,39	,26	,30	,29	,43	,37	,32	,50	1	,20	,21	,25	,25	,21	,41	,29	,26
SY1	Pearson C.	,37	,36	,41	,28	,26	,23	,33	,19	,24	,33	,29	,27	,26	,33	,30	,20	1	,31	,39	,47	,49	,36	,55	,42
SY2	Pearson C.	,23	,28	,22	,27	,20	,15	,20	,15	,26	,25	,30	,21	,26	,38	,26	,21	,31	1	,29	,28	,29	,24	,32	,30
SY3	Pearson C.	,22	,21	,27	,25	,33	,32	,30	,29	,27	,29	,32	,31	,32	,33	,32	,25	,39	,29	1	,37	,37	,36	,34	,35
SY4	Pearson C.	,27	,26	,35	,31	,27	,30	,37	,34	,22	,28	,25	,31	,30	,30	,33	,25	,47	,28	,37	1	,47	,38	,46	,40
SY5	Pearson C.	,25	,21	,31	,19	,24	,18	,29	,21	,27	,27	,22	,22	,23	,33	,24	,21	,49	,29	,37	,46	1	,44	,51	,51
SY6	Pearson C.	,35	,30	,34	,31	,34	,36	,38	,37	,22	,31	,28	,50	,38	,31	,38	,41	,36	,24	,36	,38	,44	1	,38	,35
SY7	Pearson C.	,32	,26	,31	,29	,24	,20	,36	,26	,23	,29	,26	,33	,30	,36	,30	,29	,55	,32	,34	,46	,51	,38	1	,54
SY8	Pearson C.	,25	,20	,31	,19	,23	,27	,33	,24	,22	,26	,28	,30	,25	,31	,26	,26	,42	,30	,35	,40	,51	,35	,54	1

## EK-2: ANKET ÖRNEĞİ

Değerli Muhasebe ve Finansman Öğretmeni,

Bu araştırma anketi, ülkemizde çeşitli meslek liselerinde görev yapan muhasebe ve finansman öğretmenlerin öz yeterliklerini ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Öğretmen öz yeterliği; öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileme kapasiteleri veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Bu amaçla hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğretmen öz yeterlik ölçeğine ilişkin ifadeler bulunmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilecek veriler bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Yanıtlarınızın içten ve doğru olması büyük önem taşımaktadır. Anket formunu itinayla doldurarak araştırmaya yapacağınız katkı için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Çetin İNCİ  
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
MEB – Muh. ve Fin. Öğretmeni

### **BÖLÜM I** **KİŞİSEL BİLGİLER**

- 
1. Cinsiyet: ( ) Bayan ( ) Bay
- 
2. Yaş: ( ) 20-29 ( ) 30-39 ( ) 40-49  
( ) 50-59 ( ) 60 ve üstü
- 
3. Medeni Hali: ( ) Evli ( ) Bekâr
- 
4. Kıdem Süresi: ( ) 1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl  
( ) 16-20 Yıl ( ) 21 Yıl ve üzeri
- 
5. Öğrenim Düzeyi: ( ) Lisans ( ) Lisansüstü
- 
6. Mezun Olduğu Fakülte: ( ) Eğitim ( ) Diğer
- 
7. Görev Yaptığı İl/İlçe: ...../.....
-



## BÖLÜM II

Aşağıdaki ifadelere katılım düzeyiniz “Yetersiz (1) ve Çok Yeterli (5)” arasında olmak üzere uygun olanı işaretleyiniz.

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

ÖZGEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	Çetin İNCİ		
Doğum Yeri ve Yılı	Batman - 1979		
Medeni Durumu	Evli		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	İngilizce		
Öğrenim Durumu	Başlama ve Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	2001	2005	Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi
Yüksek Lisans	2013	2017	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü - İşletme
Doktora			
Çalıştığı Kurumlar		Başlama Ayrılma Yılı	
1. Gümüşhane Merkez Ticaret ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi		2005	2010
2. Ordu/Ünye Adnan Menderes Ticaret ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi		2010	---
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayımlar			
Aldığı Ödüller	Gümüşhane MEB – Teşekkür Belgesi (2010) Ordu/Ünye MEB – Başarı Belgesi (2016)		
Diğer			
İletişim (eposta)	cetin_inci@hotmail.com		