

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretimi)
Ana Bilim Dalı

İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI LİSANS
ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİK ALGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ

Mutlu UYGUR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2010

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretimi)
Ana Bilim Dalı

İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI LİSANS
ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİK ALGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ

Mutlu UYGUR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Özler ÇAKIR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2010



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAY SAYFASI FORMU

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

MUTLU UYGUR tarafından hazırlanan İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÖZYETERLİK ALGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından EĞİTİM BİLİMLERİ Ana Bilim / Ana Sanat Dalında YÜKSEK LİSANS / SANATTA YETERLİK / DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

	Başarılı	Başarısız		
Yüksek Lisans Doktora	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Başkan	Yrd. Doç. Dr. Özler ÇAKIR (Danışman)
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	Yrd. Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	

Başkan dahil jüri üye sayısı 3

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.


Prof. Dr. Mustafa S. AKSAN
SOSYAL BİLİMLER Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmada İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen öz-yeterlikleri eğitimin niteliğinde belirleyici olan temel unsurlardan biridir.

Bu çalışmanın planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında birçok kişinin emeği olmuştur.

Bir öğretmen olarak, bu önemli konuyu çalışmamı sağlayan, çalışmamın her aşamasında her konuda bana hem kılavuz hem de yardımcı olan çalışma titizliğini ve bilimsel yaklaşımını örnek alacağım değerli hocam tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Özler ÇAKIR' a, yardıma ihtiyacım olan her konuyu danışabildiğim, yüksek lisans öğrenimim boyunca çok büyük desteğini ve emeğini gördüğüm değerli hocam Prof. Dr. Tuğba Yanpar YELKEN' e, tez jürimde yer alan ve önerileriyle tezimi geliştirmemi sağlayacak olan Yrd. Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN' e, verilerin düzenlenmesinde ve analizinde emeği geçen Öğr. Gör. Semra ERDOĞAN' a ve Yrd. Doç. Dr. Devrim Özdemir ALICI' ya, çeviriler konusunda yardımcı olan Okt. Kerim ÜNAL' a, yüksek lisans arkadaşlarım Mehmet YILDIZ, Mehmet SECER, Esra CESUR, Önder ÖZCAN' a ve yüksek lisans öğrenimim boyunca üzerimde emeği olan bütün hocalarıma sonsuz teşekkürler.

Ayrıca çalışmamın tamamlanmasını sabırla bekleyen, her konuda beni destekleyen ve yanımda olan sevgili eşim Sevda UYGUR'a ve çalışmam süresince yeterince yanında olmadığım ama yine de neşesiyle bana güç veren canım oğlum OZAN' a sonsuz teşekkürler.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışmada öğrencilerin, İngilizce öğretmenliğine yönelik öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne, öğretim türüne, sınıf düzeylerine ve 4. sınıfların stajda geçirdikleri süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Çalışma, var olan durumu saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında, 2008–2009 akademik yılında 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Güven (2005) tarafından geliştirilen İngilizce öğretmenliği öz-yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, sınıflara mart ayında ve aynı hafta içinde uygulanmıştır. 4. sınıflara ilk uygulama staja başlamadan önce diğer sınıflarla aynı zamanda, ikinci uygulama stajın ortasında, üçüncü uygulama ise stajın sonunda yapılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler parametrik olmayan istatistik tekniklerinden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri ile analiz edilmiştir. Okul uygulaması dersinde (stajda) geçirilen süreye göre verilerin çözümlenmesinde ise tekrarlı ölçümler için Friedman testi kullanılmıştır.

Bulgular, öğrencilerin İngilizce öğretmenliğine yönelik toplam öz-yeterlik algılarının cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve öğretim türüne göre farklılaşmadığını ancak, sınıf düzeyi ve okul uygulaması dersi değişkenlerine göre farklılaştığını göstermiştir. Farklılıklar sınıf düzeyi değişkenine göre üst sınıflar lehine, okul uygulaması dersi değişkenine göre ise III. uygulamalar lehine bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, İngilizce öğretmenliği, okul uygulaması

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the self-efficacy beliefs of the undergraduate students in English Language Teaching Department according to different variables. In the study, the self-efficacy beliefs about English Language Teaching are investigated in accord with their gender, type of high school they graduated, schooling time, level of classes, and the time the senior classes spend in the Practicum. The study is a descriptive one which aims to determine the present situation. The study group consisted of the students in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in the English Language Teaching Department in Foreign Languages Teaching Section, Faculty of Education, Mersin University in the 2008 – 2009 academic year. As a data collection tool, Self-Efficacy Belief Scale for English Language Teaching developed by Güven (2005) was utilized. The scale was administered to the classes in the same week in March. The scale was firstly administered to the 4th year students at the same time with other classes before the practicum period; the second administration, in the middle of the practicum period, and the third administration, at the end of the practicum period. The data obtained from the scale were statistically analyzed by non-parametric Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis Tests. Friedman Test for related measurement was used to analyze the data for the time spent in the practicum.

The results indicated that the students' total self-efficacy beliefs towards English Language Teaching had no differentiation in accord with their gender, type of high school they graduated, and schooling time, yet had differentiation according to the level of classes, and the practicum class. The differences were found in favor of the upper classes according to the level of classes variable and in favor of the 3rd application according to the practicum class variable.

Key Words: Self-efficacy, English Language Teaching, Practicum

İÇİNDEKİLER

	SAYFA NO
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1
BÖLÜM I. KURAMSAL ALTYAPI	3
I.1. Yeterlik Kavramı.....	3
I.2. Öğretmen Yeterlik Alanları.....	3
I.3. Belirlenen Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler.....	4
I.3.1. A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim.....	4
I.3.2. B- Öğrenciyi Tanıma.....	5
I.3.3. C- Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	5
I.3.4. D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme.....	5
I.3.5. E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri.....	5
I.3.6. F- Program ve İçerik Bilgisi.....	6
I.4. Öğretmen Yeterlik Algısı (Teacher Efficacy).....	10
I.5. Yeterlik Algısı ve Öz -Yeterlik İlişkisi.....	12

I.6. Sosyal Öğrenme Kuramı	13
I.6.1. Dikkat Süreci (Attention).....	16
I.6.2. Hatırda Tutma Süreci (Retention).....	16
I.6.3. Davranışı Meydana Getirme Süreci (Motor Reproduction).....	17
I.6.4. Güdülenme Süreci (Motivation)	17
I.7. Sosyal Öğrenme Kuramında Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar	18
I.8. Sosyal Bilişsel Kuramın İlkeleri	19
I.8.1. Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism).....	19
I.8.2. Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability)	20
I.8.3. Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability).....	20
I.8.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability)	21
I.8.5. Öz-Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability)	21
I.8.6. Öz -Yargılama Kapasitesi (Self Reflective Capability).....	21
I.9. Öz-Yeterlik Algısı.....	22
I.9.1. Bandura ve Öz-Yeterlik Kavramının Temellerinin Oluşumu	24
I.9.2. Öz-yeterlik Kaynakları.....	27
I.9.2.1. Doğrudan Deneyimler (Enactive Experiences).....	27
I.9.2.2. Dolaylı Deneyimler (Vicarious Experiences).....	27
I.9.2.3. Sözel İkna (Verbal Persuasion).....	28
I.9.2.4. Fizyolojik ve Psikolojik Durumlar (Physiological and Psychological States)	28
I.9.3. Öz-yeterliğin Bireye Etkisi.....	29
I.10. İlgili Araştırmalar.....	30

I.10.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarını İnceleyen Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	30
I.10.2. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algılarını İnceleyen Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	35
I.10.3. Yurtiçinde Yapılan Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarını İnceleyen Çalışmalar.....	37
BÖLÜM II. PROBLEM.....	48
II.1. Problem Durumu.....	48
II.2. Problem Cümlesi.....	51
II.3. Araştırmanın Amacı.....	52
II.4. Araştırmanın Önemi	52
II.5. Sınırlılıklar	56
II.6. Sayıtlılar.....	56
BÖLÜM III. YÖNTEM	58
III.1. Çalışmanın Türü	58
III.2. Çalışma Grubu.....	58
III.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	59
III.2.2. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı.....	60
III.2.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Öğretim Türlerine Göre Dağılımı.....	60
III.2.4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	61
III.2.5. Okul Uygulaması Dersine Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı .	61
III.2.6. Okul Uygulaması Dersine Katılan Öğrencilerin Öğretim Türüne Göre Dağılımı.....	62

III.3. Veri Toplama Araçları.....	62
III.3.1. Kişisel Bilgi Formu	62
III.3.2. İngilizce Öğretmenliği Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği	62
III. 4. Süreç.....	64
III.5. Verilerin Analizi	64
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM.....	65
IV.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
IV.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	65
IV.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
IV.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69
IV.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	74
IV.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	78
IV.1.5.1. Konu Alanıyla İlgili Öz-Yeterlik Algısı ve Sınıf Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	82
IV.1.5.2. Öğretme-Öğrenme Sürecinin Yönetimi İle İlgili Öz-Yeterlik Algısı ve Sınıf Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	83
IV.1.5.3. Materyal Geliştirme İle İlgili Öz-Yeterlik Algısı ve Sınıf Düzeylerinin Karşılaştırılması	84
IV.1.5.4. Öğretimin Planlaması İle İlgili Öz-Yeterlik Algısı ve Sınıf Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	85
IV.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	86
IV.1.6.1. KAÖYA Alt Boyutunda Öz-Yeterlik Algısı ile Okul Uygulaması Dersinin Karşılaştırılması	92

IV.1.6.2. ÖÖSYA Alt Boyutunda Öz-Yeterlik Algısı ile Okul Uygulaması Dersinin Karşılaştırılması	94
IV.1.6.3. MGÖYA Alt Boyutunda Öz-Yeterlik Algısı ile Okul Uygulaması Dersinin Karşılaştırılması	96
IV.1.6.4. ÖPÖYA Alt Boyutunda Öz-Yeterlik Algısı ile Okul Uygulaması Dersinin Karşılaştırılması	97
SONUÇ VE ÖNERİLER	99
KAYNAKLAR	108
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

TEDP: Temel Eğitime Destek Projesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

KAÖYA: Konu Alanı İle İlgili Öz-yeterlik Algısı

ÖÖSYA: Öğrenme-Öğretme Sürecinin yönetimi İle İlgili Öz-yeterlik Algısı

MGÖYA: Materyal Geliştirme İle İlgili Öz-yeterlik Algısı

ÖPÖYA: Öğretimin Planlaması İle İlgili Öz-yeterlik Algısı

TOPÖYA: Toplam Öz-yeterlik Algısı

ŞEKİLLER LİSTESİ

	SAYFA NO
Şekil 1. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri.....	15
Şekil 2. Model Alma Yoluyla Öğrenme Aşamaları.....	18
Şekil 3. Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar.....	19
Şekil 4. Karşılıklı Belirleyicilikte Öğelerin İlişkisi.....	20
Şekil 5. Karşılıklı Belirleyicilikte (Birey-Davranış-Çevre) Öz-Yeterlik İnancı.....	25
Şekil 6. Öğretmenlerin Sonuç Beklentileri, Öz-Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Faaliyetleri Arasındaki İlişki	26

TABLolar LİSTESİ

	SAYFA NO
Tablo 1. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı.....	59
Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	59
Tablo 3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı.....	60
Tablo 4. Öğrencilerin öğretim türlerine göre dağılımı	60
Tablo 5. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	61
Tablo 6. Okul Uygulaması Dersine Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	61
Tablo 7. Okul Uygulaması Dersine Katılan Öğrencilerin	62
Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki	66
Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin	67
Tablo 10. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Betimsel Bulgular.....	70
Tablo 11. Öğrencilerin Mezun oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Kruskal-Wallis testi Sonuçları.....	72
Tablo 12. Öğretim Türüne Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara	75
Tablo 13. Öğretim Türü Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	76
Tablo 14. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki	79
Tablo 15. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Kruskal-Wallis testi Sonuçları.....	80
Tablo 16. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okul Uygulaması Dersi İle Öz- Yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Betimsel Bulgular	87

Tablo 17. Okul Uygulaması Dersi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Tekrarlı Uygulamalar İçin Friedman Testi Sonuçları	88
Tablo 18. Okul Uygulaması Dersi Değişkenine Göre Toplam Öz-yeterlik Algılarındaki (TOPÖYA) Uygulamalar Arası Farklara İlişkin Sonuçlar	89
Tablo 19. KAÖYA Alt Boyutunda Okul Uygulaması Dersi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Sonuçlar	92
Tablo 20. ÖÖSYA Alt Boyutunda Okul Uygulaması Dersi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Sonuçlar	94
Tablo 21. MGÖYA Alt Boyutunda Okul Uygulaması Dersi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Sonuçlar	96
Tablo 22. ÖPÖYA Alt Boyutunda Okul Uygulaması Dersi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Sonuçlar	97

GİRİŞ

Eğitim süreci bir bütün olarak ele alınmaktadır ve bu sürecin öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır.

Bu öğelerden oluşan eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında, kilit konumda öğretmen vardır (Kahyaolu ve Yangın, 2007). Çünkü öğretmen çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme ortamlarını düzenleyen, öğrenmeyi kılavuzlayan, öğretim işinin nicelik ve niteliğini planlayan, uygulamayı yürüten ve öğrencileri değerlendiren kişidir (Fidan ve Erden, 1994; Beydoğan, 2001:108).

Ülkemizde öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 432. maddesinde yer alan ifadeyle, “devletin eğitim, öğretim, ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” diye tanımlanmıştır. Eğitim tarihimize baktığımızda bu mesleği yürütecek olanların sahip olması gereken özelliklerin ve yeterliklerin gerek MEB (2006, 2009)’ in, gerek akademik çevrelerin yaptığı çalışmalar, tanımlamalar ve sınıflamalar çerçevesinde süreç içerisinde farklılaşmalar gösterdiğini görmekteyiz (Küçükahmet, 1999; Özdemir ve Yalın, 1999; Alkan, 2000; Çakır, Erkuş, Kılıç, 2000).

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler ve özellikler bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sürekli tartışılmaktadır. Öğretmenlere kazandırılması öngörülen özelliklere göre de öğretmen yetiştiren kurumların programları sürekli güncelleştirilmektedir. Programlarda yer alan dersler ve bu derslerin içeriği öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliklere göre düzenlenmektedir. Bazı ülkelerde öğretmenlere kazandırılması öngörülen temel yeterlikler belirlenerek standart öğretmen yetiştirme programları geliştirilmeye çalışılmaktadır (Şişman, 2006). Öğretmenlerin sahip olması

gereken yeterliklerin saptanması, öğretmen adaylarının seçimi, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimi ve denetlenmesine yönelik politika ve planların belirlenmesinde temel hareket noktasıdır (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2000).

Şeker, Deniz ve Gölgen (2004)' e göre öğretmenlerin rol ve beklentileri, öğretmen yeterlikleri ile ilgili ölçütlerin belirlenmesinde genel anlamda yaşanan toplumun ve eğitimin felsefi temelleri belirleyici olmaktadır. Bu nedenle yeterlikler toplumdaki topluma değişiklik göstermekte ve bunun neticesi olarak da her ülke, öğretmende bulunmasını istediği temel yeterlikleri belirleme çabasına girmektedir. Ülkemizde de MEB (2006, 2009) son yıllarda Öğretmen Yetiştirme Dairesi Başkanlığı Temel Eğitime Destek Projesinin (TEDP) "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ile öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yürütmüştür.

Öğretmen yeterliklerini etkileyen pek çok değişken vardır. Bu değişkenler, öğretmen yetiştiren programlar, programların uygulanma süreçleri ve koşulları, programlarda yer alan akademisyenler ve özellikleri vb. olarak dile getirilebilir. Son 30 yıldır eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğretmen yeterliklerini etkileyen önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır (Shaughnessy, 2004; Poulou, 2007). Bu nedenle ülkemiz koşullarında da öğretmen adaylarının ve görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının araştırma konusu yapıldığı çalışmalar eğitim sürecinin niteliğini artırma bakımından önem taşımaktadır. Son yıllarda nitelikli eğitim kavramının içinde İngilizce daha da fazla yer bulmaya başlamıştır. Buna paralel biçimde İngilizce öğretimi de önem kazanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını araştırma konusu yapan çalışmalardan elde edilen bulgular, ülkemizde uygulanan eğitimin niteliğini artırmada önem taşımaktadır.

BÖLÜM I. KURAMSAL ALTYAPI

I.1. Yeterlik Kavramı

Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. Yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (Şahin, 2004).

Başaran (1996)' a göre yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgiye ve beceriye sahip olmasıdır. MEB (2006, 2009) yeterliği, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu, bir işi veya görevi yapabilme gücü olarak tanımlamaktadır.

Tüm meslekler için söz konusu olan yeterlik bir kişiye, görevinin gerektirdiği belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özellik olarak tanımlanabilir. Çünkü mesleklerin gelişip, kendini yenilemelerinde yeterlik önemli bir unsurdur (Kuran, 2002). Yeterlik kavramı ile tanımlanan yeterlik alanı ise belirli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapılardır.

I.2. Öğretmen Yeterlik Alanları

Gerek ülkemizde, gerek yurt dışında öğretmenlerde bulunması öngörülen yeterlikler süreç içerisinde farklılaşmalar gösterse dahi bunların temel olarak üç alanda toplandığı görülmektedir. Bunlar; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2000; Kuran, 2002; Özden, 2003; Şişman, 2006).

Moreno (2005)' ya göre, öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasında araştırmalardan elde edilen veriler ve kuramsal çerçeveye uygun olacak biçimde üç boyutta toplanacak kavramsal bir çerçeve oluşturulabilir. Bu yeterlik boyutları (a) öğretmenliğin mesleki boyutu ile ilgili yeterlikler, (b) öğretim ve sınıf içi çalışmalarla ilgili yeterlikler ve (c) çalışma ortamı olarak okul ile ilgili yeterlikleri kapsamaktadır.

Bu boyutlardaki yeterlikler, bir öğretmenin mesleki yaşamının farklı evrelerinde farklı yoğunlukta ele alınmalıdır. Birinci düzey hizmet öncesi öğretmen eğitimi evresini, ikinci düzey öğretmenlerin stajyerlik dönemini ve üçüncü düzey stajyerlik sonrası dönemde sürekli gelişimi ifade etmektedir. Bu çerçevede, yeterliklerin tanımlanmasında öğretmenlik mesleğinin evrelerine göre bir yapılandırmaya gidilmesi önerilmektedir (TED, 2009).

Ülkemizde, MEB (2006, 2009) öğretmenlik mesleği yeterlik alanlarını ve alt boyutlarını tanımlamak ve geliştirmek üzere çalışmalar yapmış ve öğretmenlik mesleği yeterliklerini, genel yeterlikler ve özel alan yeterlikleri olarak iki aşamada incelemiştir. MEB (2009) genel yeterlikleri, “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlamaktadır.

MEB (2009) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini, 6 ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlemiştir.

I.3. Belirlenen Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

I.3.1. A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

A4- Öz Değerlendirme Yapma

A5- Kişisel Gelişimi Sağlama

A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama

A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama

A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

I.3.2. B- Öğrenciyi Tanıma

B1- Gelişim Özelliklerini

B2- İlgisi ve İhtiyaçları Dikkate Alma

B3- Öğrenciyi Değer Verme

B4- Öğrenciyi Rehberlik Etmek

I.3.3. C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

C1- Dersi Planlama

C2- Materyal Hazırlama

C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

C4- Ders Dışı Etkinlikleri

C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

C6- Zaman Yönetimi

I.3.4. D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama

D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

I.3.5. E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

E1- Çevreyi Tanıma

E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma

E3- Okulu Kùltür Merkezi Durumuna Getirme

E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

I.3.6. F- Program ve İçerik Bilgisi

F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri

F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

F3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme

MEB (2009) özel alan yeterlikleri kavramını ise, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi beceri ve tutumlar olarak tanımlamıştır. Ortaöğretim alanında belirlenen özel alan yeterlikleri şunlardır;

Matematik Öğretmenliği Yeterlikleri, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Yeterlikleri, Fizik Öğretmenliği Yeterlikleri, Kimya Öğretmenliği Yeterlikleri, Biyoloji Öğretmenliği Yeterlikleri, Tarih Öğretmenliği Yeterlikleri, Coğrafya Öğretmenliği Yeterlikleri, Felsefe Öğretmenliği Yeterlikleri, İngilizce Öğretmenliği Yeterlikleri.

İlköğretim alanında belirlenen özel alan yeterlikleri ise şunlardır;

Okul Öncesi Öğretmenliği Yeterlikleri, Sınıf Öğretmenliği Yeterlikleri, Türkçe Öğretmenliği Yeterlikleri, Matematik Öğretmenliği Yeterlikleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yeterlikleri, Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Yeterlikleri, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Yeterlikleri, İşitme Engelli Öğrenciler İçin Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Yeterlikleri, Görme Engelli Öğrenciler İçin Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Yeterlikleri, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği

Yeterlikleri, Beden Eğitimi Öğretmenliği Yeterlikleri, Görsel Sanatlar Öğretmenliği Yeterlikleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Yeterlikleri, Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği Yeterlikleri.

Özel alan yeterliklerinin belirlenmesinde kullanılan temel kavramlar, konu alanı, kapsam, yeterlik ve temel, orta, ileri düzey performans göstergeleridir. MEB (2009) özel alan yeterlikleri gelişim raporunda konu alanı; belli bir özel alanda birbiri ile ilişkili beceri, konu, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapılar olarak ele alınmıştır.

Konu alanlarının belirlenmesinde, alan bilgisi ve alan uygulaması, uygulamayı geliştirici ve destekleyici unsurlar, öğrenme-öğretme sürecindeki planlama, ortam hazırlama, izleme, ölçme-değerlendirme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, özel eğitim ve özel gereksinimi olan öğrenciler ve alana özgü diğer unsurların (etik, estetik değerler, bilimsel bakış açısı vb. tamamlayıcı mesleki yeterlikler) dikkate alındığı belirtilmektedir. Kapsam, konu alanının içeriğini tanımlamaktadır. Kapsamın belirlenmesinde; konu alanına özel öğretim programı kazanımları, programın uygulanması, uygulamayı geliştirici ve destekleyici unsurların dikkate alındığı belirtilmiştir. Yeterlikler kavramının ise her bir konu alanı ve kapsamı dikkate alınarak belirlendiğini, bunların öğretmenlerin görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için alan ve eğitme-öğretme bilgisini, yöntem ve düzenleme becerilerini içerdiği belirtilmiştir. MEB (2009), performans göstergeleri kavramını ise yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek ölçülebilir/gözlenebilir davranışlar şeklinde tanımlamıştır. Göstergeler temel, orta ve ileri olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır.

İlköğretimde belirlenen İngilizce öğretmenliği özel alan yeterlikleri 5 yeterlik alanı, yeterlik alanlarının kapsamı ve kapsamların içeriğini detaylandıran yeterliklerden oluşmuştur (MEB, 2009). Bu yeterlik alanları, kapsam ve yeterlikler şunlardır:

1. Yeterlik Alanı: İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme

Kapsam: İngilizce öğrenme-öğretme sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır.

Yeterlikler:

1. İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme
2. İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme
3. İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme.
4. İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme.
5. İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme.

2. Yeterlik Alanı: Dil Becerilerini Geliştirme

Kapsam: İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenme-öğretme teorilerini, yaklaşımlarını ve tekniklerini dil becerilerini geliştirmede kullanmaya yönelik etkinlikler düzenleme, İngilizceyi doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate almayı kapsar.

Yeterlikler

1. Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilme.
2. Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilme.
3. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme.

4. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme.
5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme.
6. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme.
7. İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme.

3.Yeterlik Alanı: Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme

Kapsam: İngilizce öğretim sürecinde, öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.

Yeterlikler

1. İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme.
2. İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme.
3. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme.
4. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme-değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme.

4. Yeterlik Alanı: Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma

Kapsam: Bu alan, İngilizce öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle işbirliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

Yeterlikler

1. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme.

2. Öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişiler ile işbirliği yapabilme.

3. Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme.

4. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme.

5. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme.

6. Toplumsal liderlik yapabilme.

5. Yeterlik Alanı: İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama

Kapsam: Bu yeterlik alanı İngilizce öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

Yeterlikler

1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme.

2. İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme.

3. Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme.

4. Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme

(MEB, 2009).

Ortaöğretimde ise 2010 yılı itibariyle yeterlik alanları, kapsam, yeterlikler ve performans göstergelerini belirleme çalışmaları devam etmektedir

I.4. Öğretmen Yeterlik Algısı (Teacher Efficacy)

Eğitim alanında yeterlik kavramı, öğrenci ve öğretmen yeterlikleri olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Bu iki kavram birbiriyle oldukça ilişkilidir. Öğrenci yeterliklerinin önemli bir boyutu doğrudan öğretmen yeterliklerinden etkilenmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade ettiği belirtilmektedir (Şahin, 2004; MEB 2009). Öğretmen yeterlik algısı ise, öğretmenlerin belirli bir durumda öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmesi için gerekli olan davranışları gösterebilmesi konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmen yeterlik algısını Gibson ve Dembo (1984), kişisel öğretmen yeterlik algısı (personal teaching efficacy) ve genel öğretmen yeterlik algısı (general teaching efficacy) olarak ikiye ayırmıştır. Kişisel öğretmen yeterlik algısı, Bandura (1977a)'nın öz-yeterlik teorisine dayanır ve bir öğretmenin becerileri hakkındaki inançlarını ifade eder. Genel öğretmen yeterlik algısı ise bireyin eğitim, zeka, aileden aldığı eğitimle öğrendiği çevreyi kontrol edebilme düzeyleri ile ilgili olarak bireysel inançlarını içeren sonuç beklentisi kavramı ile ilişkilidir. Böylece öğretmenlerin yeterlik algıları (teacher efficacy) sınıf dışındaki faktörlerin ve kişisel etkilerin algılanmasının toplamından oluşur (Milson ve Mehlig, 2002). Bandura (1986), kişisel faktörler, çevresel faktörler ve davranışların üç bileşen halinde, karşılıklı bir sistem oluşturarak, dinamik biçimde öğretmenlik kariyerinin başlangıç evreleri esnasında birbirini etkilediğini ve öğretmen yeterliklerini belirlediğini belirtmiştir.

Öğretmen yeterlik algıları ile öğrencinin öğrenme ürünleri arasında da olumlu ilişkiler vardır. Nitelikli, yeterli bir öğretmen şüphesizdir ki programın hedeflerine ulaşmasında, öğrencilerde istedik değişmelerin meydana gelmesinde etkili olacaktır (Büyükkaragöz ve Sünbül, 1997). Yüksek yeterlik duygusu bulunan iyi eğitim almış, öğretmenlerin öğrencileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip oldukları, onlarda itici güç oluşturdukları saptanırken düşük yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin sabırsız

davrandıkları ve öğrencileri olumsuz etkiledikleri saptanmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk ve Hoy, 1990; Bandura, 1993; Pajares, 1997; Gibbs, 2002).

I.5. Yeterlik Algısı ve Öz -Yeterlik İlişkisi

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 (Yılmaz ve diğ., 2004). Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlik söz konusu olduğunda, bu konu ile ilgili önemli kavramlardan biri de öz-yeterliktir. Çünkü bireylerin kendi yeterliklerine ilişkin algı ya da inançları bir anlamda öz-yeterlikleri ile ilgili algılarını yansıtmaktadır (Savran ve Çakıroğlu, 2007; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008). Öğretmen yeterlikleri öz-yeterlik boyutunun saptanması ile ölçülmektedir. Öz-yeterlik kavramı ise Bandura (1977a)'nın öz-yeterlik (self-efficacy) teorisine dayanmaktadır ve öğretmen yeterliği kavramının temelini oluşturmaktadır (Aktağ ve Walter, 2005). Bandura (1977a)'nın öz-yeterlik algısı kuramı, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının düzeyini belirlemede ve öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılmaktadır. Öz-yeterlik kuramında kişinin kendisinin ve kendi durumundaki başkalarının durumundan etkilenecek oluşan yeterlik duygusuna vurgu yapılmaktadır (Schunk, 1991; Acat ve Yenilmez, 2004). Birçok çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algısının öğretmenlik davranışını etkileyen çok önemli bir değişken olduğu vurgulanmıştır (Woolfolk ve Hoy, 1990; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998; Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Shaughnessy, 2004). Öz-yeterlik kavramı Albert Bandura (1977b)'nin Sosyal Öğrenme Kuramı (Social Learning Theory)'nin yapıtaşlarından biri olarak ortaya çıkmıştır.

I.6. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kavramı ilk olarak Julian Rotter (1947) tarafından kullanılmıştır. Rotter'e göre insan, hayatına tesir edebilen yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır. Fakat dış uyarıcılar ve pekiştireçler insan davranışlarını etkilemektedir (Yeşilyaprak, 2002). Daha sonraları sosyal öğrenme kavramı üzerinde en çok duran psikologlardan birisi de Albert Bandura (1977b, 2001) olmuştur.

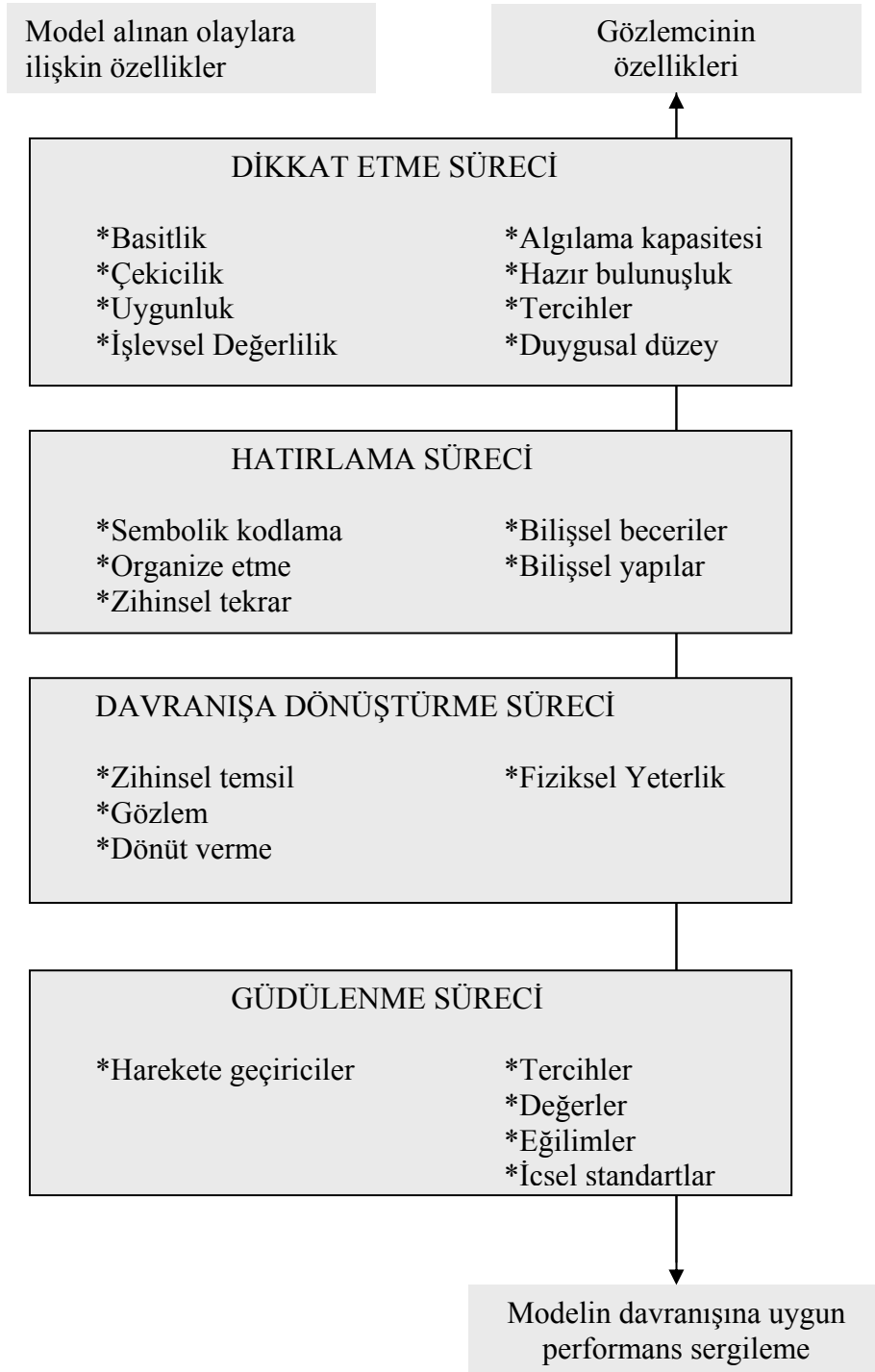
Öğrenme ilkeleri üzerine yapılandırılmış olan sosyal öğrenme kuramı ise, Walter Mischel ve Albert Bandura (1977a, 1977b, 2001) tarafından geliştirilmiştir. Sosyal öğrenme kuramına göre kişilik; model almayı içeren öğrenme ilkeleriyle, beklenti ve yorumlama gibi bilişsel süreçlerin bileşiminin bir sonucudur. Diğer bir deyişle sosyal öğrenme kuramı, öğrenme ilkeleri ve bilişsel süreçlerin kişiliği nasıl etkilediğini açıklamaya çalışır (Tekin, 2001; Yeşilyaprak, 2002; Senemoğlu, 2005).

Bandura, kuramını oluştururken Miller ve Dollard (1941)' in "Sosyal Öğrenme ve Taklit" adlı eserinden büyük oranda etkilenmiştir. Bandura, başlarda davranışçı psikologlar gibi düşünse de daha ilerleyen yıllarda öğrenmenin bazı davranışçı psikologların öne sürdüğü gibi taklit yoluyla gerçekleşmediğini, bunun yerine sosyal olgulara ait unsurların işe karıştığını, edimlerin gerçekleşmesinde bilişsel süreçlerin işlediği düşüncesini içeren kendi kuramını geliştirmiştir. Kuramında bilhassa gözlem yoluyla öğrenmenin üzerinde durmuş ve bu yolla öğrenmenin taklit yoluyla öğrenmeden farkları üzerine yoğunlaşmıştır.

Bandura (1977a) kuramını, gözlem yoluyla öğrenme ya da model alma yoluyla öğrenme olarak da adlandırmıştır. Bandura (1977a), bireylerin pekiştireç ya da uyarıcı olmaksızın, sadece diğer bireylerin davranışlarını gözleyerek yeni davranışlarını

öğrendiğini öne sürmektedir (Tekin, 2001). Bandura (2001), gözlem yoluyla öğrenme kuramını zaman içinde geliştirerek “Sosyal Bilişsel Kuram” adını vermiştir.

Sosyal Öğrenme Kuramı, çevredeki diğer bireyleri ve olayları gözleyerek öğrenme olarak tanımlanabilir. Birey her zaman deneme yanılma yolu ile öğrenmez, başkalarının başarıları ve başarısızlıklarını gözlemleyerek de öğrenme gerçekleşebilir. Model almaya dayalı öğrenme ya da gözlem yoluyla öğrenme birbirine bağlı dört aşamalı bir sürece dayanmaktadır. Bu süreçler Şekil 1’ de verilmiştir.



Şekil 1. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri (Bandura, 1986).

Şekil 1' e göre, gözlem yoluyla öğrenme süreçleri; dikkat etme süreci, hatırlama süreci, davranışa dönüştürme süreci ve güdülenme süreci olarak tanımlanan 4 süreçten oluşmaktadır.

I.6.1. Dikkat Süreci (Attention)

Gözlem yoluyla öğrenmenin en önemli ve ilk koşulu dikkat etmektir. Öğrenmenin dikkat etme yoluyla gerçekleşebilmesi için birey modeli izlemeli ve modelin yaptıklarını doğru olarak algılamalıdır.

Gözlemcinin dikkat etme sürecini etkileyen bazı faktörler vardır. Bunlar, gözlemcinin duyu organlarının yeterliliği, gözlenecek etkinliklerin gözlemcinin amacına uygun olması, gözlemcinin geçmişte aldığı pekiştirmeler, önemli sonuçlar doğuran etkinlikler, etkinliklerin basit, yalın, açık ve çarpıcı, olması, modelin yaşı, cinsiyeti, saygınlığı, statüsü, çekiliği, gücü ve ünü gibi faktörlerdir (Senemoğlu, 2005). Kısacası model özellikleri ve bireylerin karakteristikleri (duyusal kapasiteler, uyarılma düzeyi, algısal eğilim, pekiştirme, vb.), dikkati etkilemektedir. Dikkat etme sürecini etkileyen bu faktörler, dikkatin miktarını artırabilir veya azaltabilir. Dikkat edilen unsurun değerinin etkililiği, yaygınlığı, karmaşıklığı ve işlevsel değerleri dikkatin ayırıcılığını oluşturur. Bireylerin karakteristikleri (duyusal kapasiteler, uyarılma düzeyi, algısal eğilim, pekiştirme, vb.), dikkati etkiler (Bandura, 1977a).

I.6.2. Hatırda Tutma Süreci (Retention)

Hatırda tutma süreci, dikkat edilen şeyin hatırlanmasıdır. Sembolik kodları, zihinsel imajları, bilişsel organizasyonu, sembolik ve motor denemeleri içerir (Bandura, 1977a; Learning Theories Knowledgebase, 2010). Hatırlama için, kazanılan bilgiler kişinin zihinsel yapısında sözel olarak veya imgesel öğeler olarak oluşturulabilmelidir (Bandura, 1977a). Bireyde imgesel ya da sözel olarak depolanan bilgilerin zihinsel olarak tekrar edilmesi ya da gözlendikten hemen sonra uygulanması ve davranışa dönüştürülmesi

gerekmektedir (Senemoğlu, 2005). Bandura (1977a)' ya göre sembolleştirme kapasitesi yüksek olan bireyler gözlem yoluyla öğrenmeden daha fazla yararlanmaktadır.

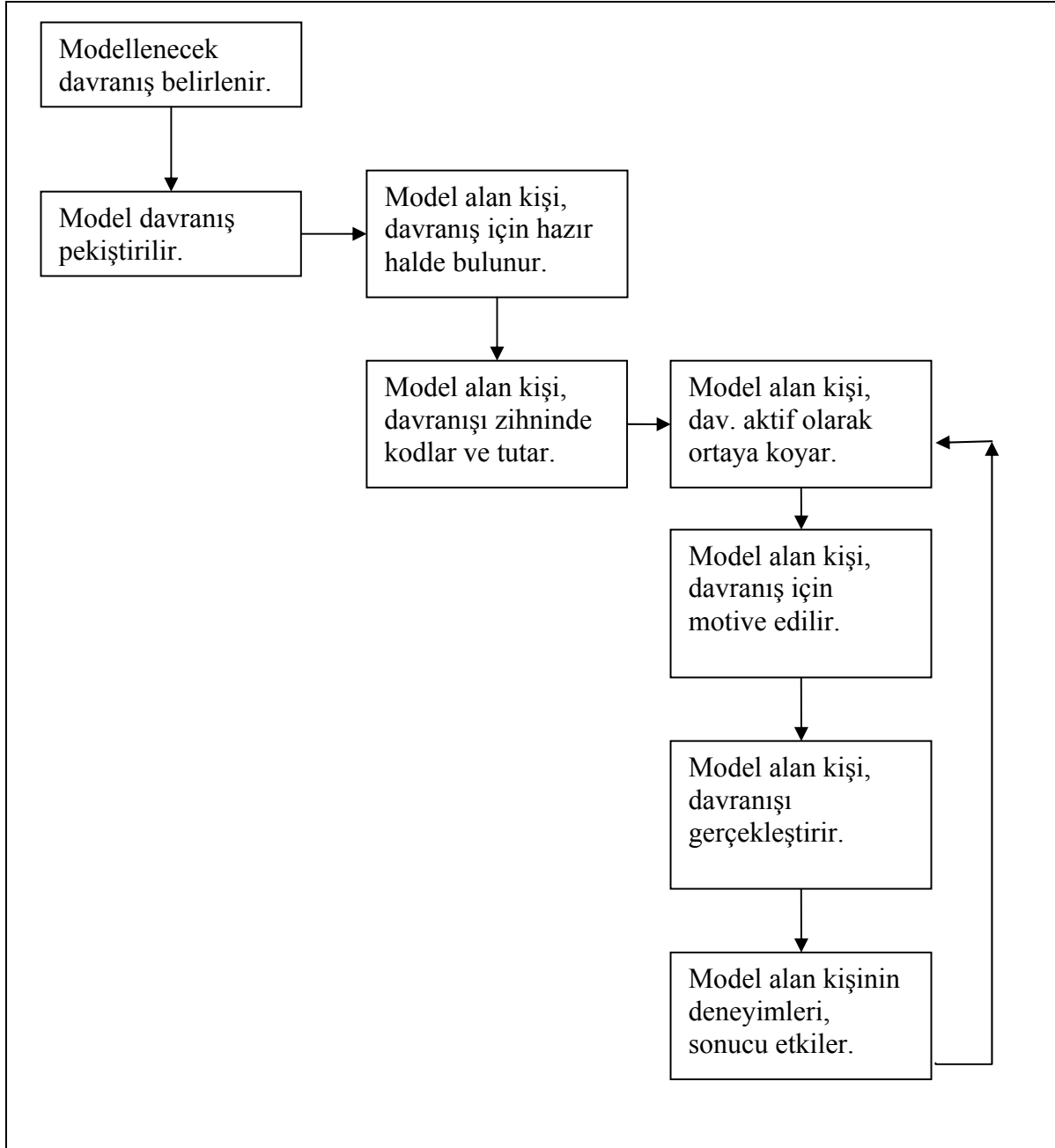
I.6.3. Davranışı Meydana Getirme Süreci (Motor Reproduction)

Öğrenilen bilgilerin performansa, aktiviteye dönüştürülmesi aşamasıdır. (Bandura, 1977a; Yeşilyaprak, 2002; Senemoğlu, 2005; Learning Theories Knowledgebase, 2010). Bu süreçte, model alınan yaşantının sembolik olarak hatırlanması, gözlemcinin performansını göstermeden önce, kendi davranışını gzlemesini, düzeltmesini ve modelin davranışına yakınladıştırmasını sağlamaktadır (Woolfolk 1993). Boeree (2006)' e göre, bireyin yetenekleri, gerçekteleştirmek istediği durumu hayal ettiğinde gelişebilir. Örneğin, atletlerin çoğu gerçekte performansı gerçekteleştirmeden önce hayalinde o performansı gerçekteleştirdiğini hayal eder ve daha sonra hayalini fiziksel aktiviteye dönüştürmeye uğraşır. Bu durum, zihinsel imajların performansa dönüştürülmesinde önemli rol oynar.

I.6.4. Güdülenme Süreci (Motivation)

Bireyin bir davranışı öğrenmesi performansa dönüştüreceği anlamına gelmez. Birey belirli bir nedeni olduğunda ve yeterince gdlendiğinde gözlem yoluyla edindiği beceri ve davranışları performansa dönüştürür (Bandura, 1977a; Boeree, 2006; Learning Theories Knowledgebase, 2010). Diğer bir deyişle bireyler öğrendiklerini, gdlendiklerinde ya da gereksinim duyduklarında sergilerler (Tekin, 2001).

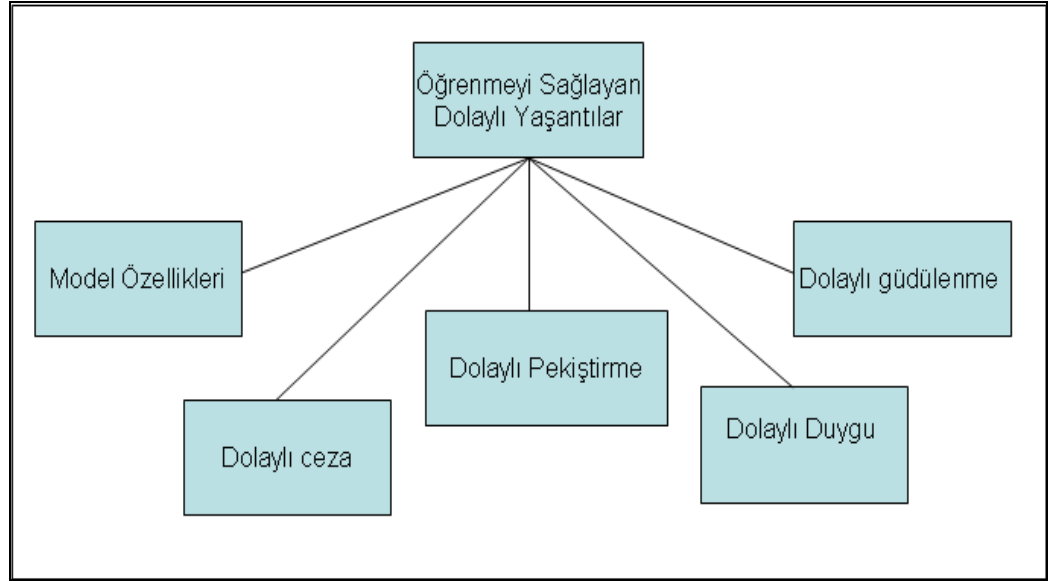
şekil 2' de model alma yoluyla öğrenme süreçlerinin aşamaları verilmiştir:



Şekil 2. Model Alma Yoluyla Öğrenme Aşamaları (Demirbaş ve Yağbasan, 2007).

I.7. Sosyal Öğrenme Kuramında Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar

Sosyal öğrenme kuramında modelden edinilen dolaylı yaşantılar beş aşamada ele alınmaktadır. Bu dolaylı yaşantılar Şekil 3' te verilmiştir (Bandura, 1986).



Şekil 3. Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar

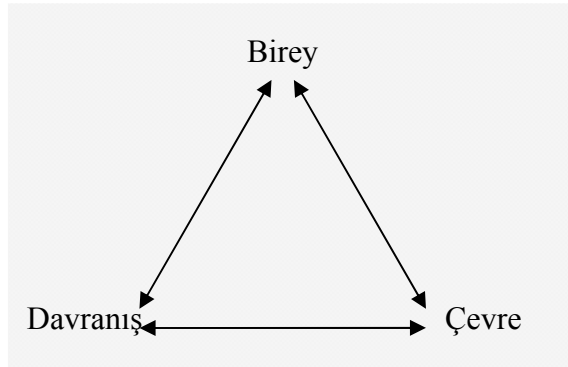
Şekil 3' e göre öğrenmeyi sağlayan dolaylı yaşantılar 5 durumda gerçekleşmektedir. Bunlar çevreyi gözlemleyerek edindikleri, dolaylı ceza, dolaylı pekiştirme, dolaylı duygu ve dolaylı güdüleme sonucu gerçekleşen öğrenmelerdir. Ayrıca dolaylı öğrenmede en etkili olan unsur model alınan bireyin özellikleridir. Bu özellikler öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyebilir.

1.8. Sosyal Bilişsel Kuramın İlkeleri

Bandura (1977b, 1986), Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramını altı temel ilke üzerine kurmuştur. Bu ilkeler;

1.8.1. Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism)

İnsanlar çevrelerinden hem etkilenirler hem de bu süreçte çevrelerini de etkilerler. Bu kavram öğrenenle sosyal çevre arasındaki ilişkiyi nitelendirir.



Şekil 4. Karşılıklı Belirleyicilikte Öğelerin İlişkisi
(Bandura, 1986; Yeşilyaprak, 2002; Senemoğlu, 2005).

Şekil 4' te verildiği gibi üç unsur sürekli birbirleri ile etkileşim halindedir. Davranış çevreyi, çevre davranışı değiştirip, etkilemektedir. Çevrenin, kişisel özellikler üzerinde etkili olmasının yanı sıra, kişisel özellikler de çevre üzerinde belirleyici olabilir.

I.8.2. Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability)

Sembolleştirme kapasitesi, bireyin geçmiş yaşantılara ilişkin izlenimleriyle, geleceği kestirme becerisini tanımlamaktadır (Aydın, 2004: 215). Bandura (1986)' ya göre insanlar zihinlerinde dünyada gördüklerinin sembollerini oluştururlar yani gördükleri şeyleri sembolleştirirler. İnsanların bilişsel yapısında dünyadaki gördüklerinin temsilcileri sembollerdir. Gelecekte olması muhtemel davranış düşünceleri zihinde kurgulanarak test edilir ve oluşturulacak davranışı etkiler.

I.8.3. Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability)

Bireyler, gelecekte başkalarından göreceği davranışların biçimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur ve bu durum karşısında nasıl davranması gerektiği konusunda ön hazırlık yaparlar. Kısacası, düşünce davranıştan önce gelir (Yeşilyaprak, 2002: 208).

Sosyal öğrenme kuramı, sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir. Düşünce etkinlikten önce geldiğinden, insanlar ileriye düşünebilmelidir (Senemoğlu, 2005: 225).

I.8.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability)

Öğrenmede her zaman doğrudan deneyimler değil bazen de başkalarının davranışlarını gözleyerek öğrenme söz konusudur. Fakat yapılan her gözlem sonucunda öğrenme gerçekleşmez, birey zihinsel süzgecinden geçirdikten sonra kendisi için uygun unsurları öğrenmeye yönelir.

Dolaylı öğrenme, doğrudan deneyim kadar olmasa da öğrenmede oldukça önemlidir. Sosyal öğrenmede ve sosyal öğrenme kuramının önemli yapılarından biri olan öz-yeterlik algısının gelişiminde bu yapının, sözel ikna ve psikolojik-fizyolojik duruma göre daha önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Bandura,1977a, 1982; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Poulou, 2007; Çakır ve Alıcı, 2009).

I.8.5. Öz-Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability)

İnsanların kendi davranışlarının sonucunu kestirerek davranışlarını kontrol edebilme yeteneğidir. İnsanlar toplum içinde nasıl davranacaklarını, ne zaman yatacaklarını, ne zaman kalkacaklarını, nasıl yemek yiyip nerelere gideceklerini vb. birçok şeyi kontrol ederler. İnsanların gösterecekleri davranışlar ise güdülenmedeki farklılıklarına ve kişisel standartlarına bağlıdır (Bandura, 1982; Senemoğlu, 2005).

I.8.6. Öz -Yargılama Kapasitesi (Self Reflective Capability)

Bandura (2001)' ya göre insan davranışlarının çekirdek yapısı 4 temel ögeden oluşur. Bu ögeler, Amaçlılık (Intentionality), Öngörü (Forethought), Öz-tepkililik (Self-Reactiveness) ve Öz-yargılama (Self-Reflectiveness) kapasitesidir.

Öz-yargılama kapasitesi, Senemoğlu (2005)' na göre, sosyal öğrenme kuramının belki de en önemli ilkelerinden biridir. Öz-yargılama kapasitesi, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtma kapasitesine sahip oluşlarıdır. Kısacası, bireyin kendisine ilişkin yargılarıdır.

Bireyin kendi yeterliği hakkındaki yargıları, bir faaliyete başlayıp başlamayacağını ve faaliyette ne derece başarılı olacağını belirlemektedir. Bandura (1977a, 1977b,) bireyin kendisi ile ilgili bu yargısına öz-yeterlik (self efficacy) adını vermiştir. Bandura (1980; 1982; 1986; 1993; 1994; 1997; 2001) daha sonraları bu kavram üzerine birçok çalışma ve araştırma yapmış, öz-yeterlik algısının bireyler üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur

1.9. Öz-Yeterlik Algısı

Öz-yeterlik algısı, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma kapasitesidir. Bu yargılar, bireyin bir işi yapmada ne derecede yeterli olacağına ilişkin görüşlerini geliştirir. Bandura (1977b) bireyin kendisi ile ilgili bu yargısına öz-yeterlik adını vermektedir. Başka bir tanımında Bandura (1986: 391), öz-yeterlik algısını, “bireyin belli amaçlara ulaşmak için gerekli etkinlikleri düzenleme ve başarılı olarak gerçekleştirme kapasitesine duyduğu inanç” olarak ifade etmektedir. Bu inanç, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne derecede iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir.

Senemoğlu (2005), öz-yeterlik kavramını bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendi anlayışı, inancı, kendi yargısı olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle öz-yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki inancıdır.

Kısacası öz-yeterlik, kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki yargısı, inancı olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1995; Kurbanoglu, 2004). Kurbanoglu (2004)' na göre öz-yeterlik algısı, insan davranışlarını etkiler. İnsan davranışları ise gerçekte doğru olandan çok, insanların neyin doğru olduğu yolundaki inancına dayanmaktadır.

Öz-yeterlik algısının düşük veya yüksek olması güdülenmeyi de etkilemektedir. Güdülenme, öğrencilerin öğrenmeyi geliştiren görevlere daha etkin ve uzun süreli katılım sağlamalarını mümkün kılmaktadır. Bu nedenle güdülenme öğrenme etkinliği için kritik önem taşımaktadır. Öz-yeterlik algısı, öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde oldukça etkili olan bir kavramdır (Arslanerer, 2001; Kotaman, 2008). Güdülenme ise Schunk (1990, 2004)' a göre, belirli bir amacı gerçekleştirebilmek için davranışa yönelme ve o davranış sürecini devam ettirmektir.

Bununla birlikte öz-yeterlik; gerçekçi olmayan iyimserlikle ve hayallerle aynı değildir. Aksine, deneyime dayanır, mantıklı olmayan riski almaya yol açmaz ve bireyin yeteneklerini geliştirmesiyle atak davranışlara öncülük eder. Bireyin kendi yeteneklerini, kapasitesini daha objektif bir şekilde değerlendirmesini sağlar (Yiğitbaş ve Yetkin, 2003). Öz-yeterlik yeni bir becerinin kazanılmasında ya da yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ve daha sonra bu yeni becerinin ya da öğrenimin uygulamaya konmasında da kritik bir işlev görmektedir (Kotaman, 2008). Özetle, öz-yeterlik kişinin belli bir görevi başarabileceğine dair inancıdır. Bu inanç, kişinin göreve ilişkin davranışa teşebbüs edip etmemesini, bu davranıştaki devamlılığını, davranışa dair güdülenmesini ve sonuç olarak edimini etkiler (Kotaman, 2008).

Öz-yeterlik algısı, eğitimde üzerinde önemle durulması gereken önemli bir özelliktir. Bir durumla ilgili öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, bir işi başarmak için

büyük çaba gösterirler, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmezler, ısrarlı ve sabırlıdırlar (Aşkar ve Umay, 2001). Kotaman (2008)' a göre eğitimciler, kendi yapabilirliklerine yeterince inancı olmayan veya inancı yok edilmiş öğrencilerle her gün karşılaşmaktadırlar. Bu öğrenciler yeni bir şey öğrenmek için çaba göstermeyi bile gereksiz görmektedirler. Bu tür öğrenciler, yeterli güdüye sahip olmadıkları için gerekli çabayı göstermemekte ve zorluklar karşısında kolayca pes etmektedirler.

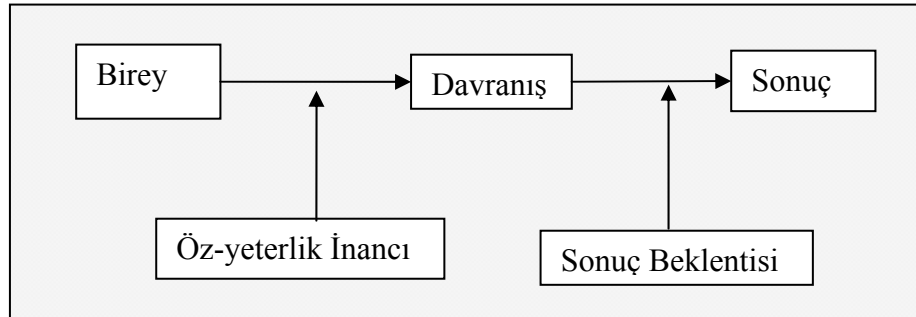
Öğrenci gelişimini ve yeterliğini engelleyen etmenlerin başında düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler bulunmaktadır. Pajares (1997)'e göre düşük öz-yeterlik hissine sahip öğretmenler, sınıf içinde öğretmen kontrolünü ön planda tutan, katı davranış anlayışını benimseyen, olumsuz yaptırımlarla öğrencileri gözetim altında tutan bir yapıya yönelir ve öğrencilerinin gelişmesini engellerler. Yüksek yeterlik hissine sahip öğretmenler ise, öğrencilerini kendi tecrübeleri ile kontrol altında tutar ve geliştirirler.

I.9.1. Bandura ve Öz-Yeterlik Kavramının Temellerinin Oluşumu

Bandura (1977a) öz-yeterlik kavramına ilk kez “Self- efficacy: a Unifying Theory of Behavioral Change” başlıklı çalışmasında yer vermiştir. Bandura, bu çalışmada öz-yeterlik kavramının tanımını yapmış ve oluşumunu açıklamıştır. Öz-yeterliğin gelişmesini sağlayan kaynakları belirtmiş ve öz-yeterlikle davranış değişimi arasındaki ilişkilerin yönünü ortaya koymuştur.

Ayrıca bu çalışmada Bandura (1977a), yeterlik inancı ve sonuç beklentilerini tanımlamıştır. Bandura (1977a:193-194), bireylerin davranışlarını yönlendiren ve sonuçlandıran iki temel beklentiden söz etmektedir. Bunlar, yeterlik inancı ve sonuç beklentileridir. Yeterlik Beklentisi ya da Öz-yeterlik, herhangi bir iş ya da görevi etkileyen

bireysel yeterlikle ilgili bireyin algılarını içerirken, Sonuç Beklentisi, bireylerin belirli eylemlerinin belirli sonuçları doğuracağına ilişkin algılarıyla ilgilidir.

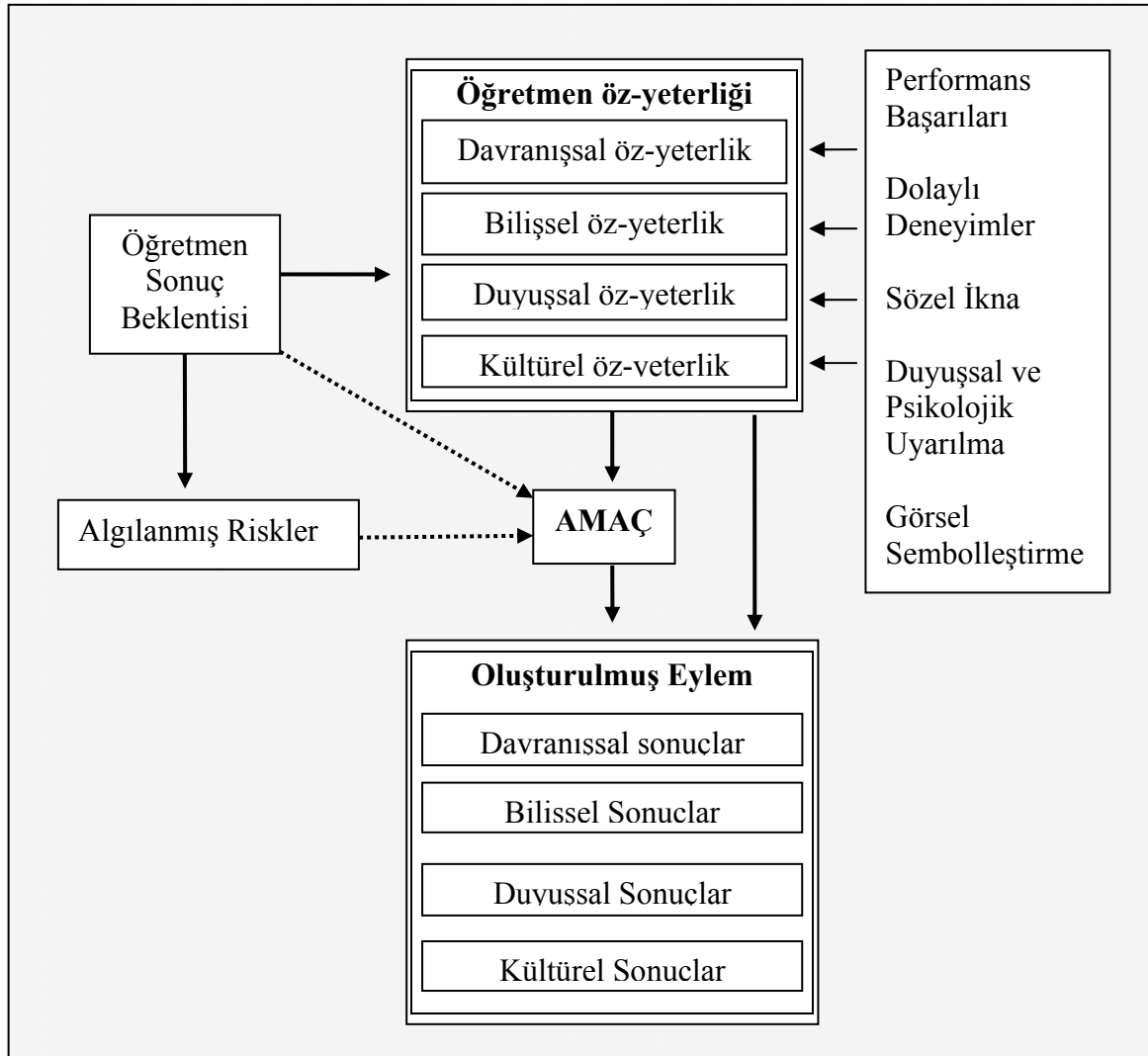


Şekil 5. Karşılıklı Belirleyicilikte (Birey-Davranış-Çevre) Öz-Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi (Bandura, 1977: 79).

Şekil 5’ de öz-yeterlik inancının, bireyin bir davranışı başarıyla yerine getirip getiremeyeceğine ilişkin inancını yansıttığı, sonuç beklentisinin ise bireyin gerçekleştirdiği davranışların hangi sonuçları doğuracağı hakkındaki tahminlerini içerdiği vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin sonuç beklentileri ve öz-yeterlik algıları, öğretmenlik performanslarını ve faaliyetlerini de önemli oranda etkilemektedir.

Şekil 6’ da öğretmenlerin sonuç beklentileri, öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik faaliyetleri arasındaki ilişki gösterilmektedir.



Şekil 6. Öğretmenlerin Sonuç Beklentileri, Öz-Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Faaliyetleri Arasındaki İlişki (Gibbs, 2002).

Şekil 5' e göre öğretmenler, bir amaca yönelik davranışlarını sahip oldukları davranışsal, bilişsel, duygusal ve kültürel öz-yeterlik algılarıyla gerçekleştirirler.

Bandura (1977a, 1977b), öz-yeterliğin düzey ve kuvvetinin değişimini belirleyen psikolojik süreçleri ve yapısını da açıklamıştır. Bu bağlamda, öz-yeterliğin gelişmesini sağlayan kaynakları dörde ayırmıştır. Bunlar: doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, fizyolojik ve psikolojik durumlardır.

I.9.2. Öz-yeterlik Kaynakları

I.9.2.1. Doğrudan Deneyimler (Enactive Experiences)

Doğrudan deneyimler, bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgilerdir. Ustalık deneyimleri veya yapıcı deneyimler olarak da adlandırılan doğrudan deneyimler, en göze çarpan verimli bilgi kaynağını sağlamaktadır, çünkü temeli kişisel deneyimler üzerinde durmaktadır. Doğrudan deneyimdeki hatalar verimlilik inançlarını düşürürken, başarılar yükseltmektedir.

Doğrudan deneyimin bireydeki etkileri, görevlerin zorluğuna, harcanan çaba miktarına, dışarıdan alınan yardımın miktarına, deneyimin hangi şartlar altında gerçekleştiğine ve son olarak deneyimi yaşayanların zihnindeki deneyimlerin yapısına ve örgütlenişine bağlıdır (Bandura, 1977b; McCombs, 1988; Woolfolk Hoy, 2000; Gibbs, 2002; Senemoğlu, 2005; Poulou, 2007; Çakır ve Alıcı, 2009).

I.9.2.2. Dolaylı Deneyimler (Vicarious Experiences)

Bireyin kendine benzeyen başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinliklerini gözlemlemesi, aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir. İnsanlar kendilerini benzer durumdaki kişilerle karşılaştırırlar. Baskın olan arkadaşlar veya rekabet halindeki kişiler gözlemcilerdeki öz-yeterlik algısını yükseltirken, daha kötü performans öz-yeterlik algısını düşürmektedir (Poulou 2007:193). Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998), dolaylı deneyim ve doğrudan deneyim arasındaki farkı iyi anlatılan bir fıkayı tekrar anlatmaya benzetmişlerdir. Bunun için, kişinin bir fikranın anlatılışından hoşlanabileceğini fakat fıkayı başkalarına anlatmaya çalışırken beceremeyebileceğini yine bir aday öğretmenin tecrübeli bir öğretmen tarafından

anlatılan bir derse hayran kalabileceğini ancak benzer bir dersi sunmakta başarısız olabileceği örneklerini vermişlerdir.

I.9.2.3. Sözel İkna (Verbal Persuasion)

Bireyin bir işi başarmakta ihtiyaç duyacağı yeterliklere sözel uyarılar, nasihatler, ikna edici sözlerle inandırılmasıdır. Sözel ikna, davranış değiştirmede önemli yer tutar. Kişi, bu ikna yöntemiyle karşılaştığı sorunla başa çıkabileceğine inandırılır. Sözel iknanın kişisel yeterlik duygusu oluşturmada kesin sınırları yoktur (Bandura, 1977a, Woolfolk Hoy, 2000; Mulholland ve Wallace, 2001).

Senemoğlu (2005)' na göre bireyin çevreden edindiği, bir işi başaracağına ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler değişik ölçülerde öz-yeterlik yargısını etkiler, sözel iknanın gücü buradan gelmektedir.

Bıkmaz (2002: 199)' a göre “verilen görevi tam olarak yapabilecek yeteneklere sahip olan ve sözel olarak ikna olmuş bireyler bir problemle karşı karşıya kaldıklarında şüphelerini ve kişisel yetersizliklerini yaşamak yerine, problemi çözmek için daha fazla çaba harcamakta ve bu çabayı sürdürme eğilimi göstermektedirler”.

I.9.2.4. Fizyolojik ve Psikolojik Durumlar (Physiological and Psychological States)

Bireyin psikolojik ve fizyolojik durumları bireyin davranışı değiştirme sürecindeki fiziksel ve duygusal durumunu ifade etmektedir (Bandura, 1982). Bireyin bu durumları, işi başarmasına katkı da sağlayabilir bu durumu olumsuz da etkileyebilir (Bandura, 1977b). Zira, fiziksel ve duygusal yönden güçlü olduğunu bilen bireyler davranışı oluşturmada ve geliştirmede daha güçlü olacaklarına inanmaktadırlar (Bandura, 1982).

Bandura (1977a), öz-yeterliğin gelişmesini sağlayan bu dört kaynakla ilgili deneyler yapmıştır. Yılan fobisi bulunan deneklerle yaptığı bir deneyde, başarılı uygulama deneyimi yani doğrudan tecrübe yoluyla deneklerde oluşan öz-yeterlik artışının (% 44 seviye artışı), başarılı modelleme yani dolaylı deneyimlerden oluşan öz-yeterlik artışına (% 9 seviye artışı) göre oldukça yüksek düzeyde gerçekleştiğini tespit etmiştir. Yine bulgulara göre doğrudan deneyimin öz-yeterliğin gelişimine etkisi, sözel ikna ve fizyolojik duruma göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bandura, farklı çalışmalarında da doğrudan deneyimin bireyin öz-yeterliğinin gelişimine en önemli katkı sağlayan bilgi kaynağı olduğunu belirtmiştir.

Bandura (1977a) çalışmasında ayrıca, edinilen bilgilerin öz-yeterlik beklentisi üzerine etkisinin bilginin nasıl değerlendirildiğine bağlı olduğunu da belirtmiştir. Örneğin kişinin, başarılarını dış etkiler ve yardımlardan çok yetenek olarak algıladığı durumlarda öz-yeterliğinin artacağını, başarılarını dış etki ve yardımlara bağladığı durumlarda ise öz-yeterliğinin azalacağını belirtmiştir.

1.9.3. Öz-yeterliğin Bireye Etkisi

Öz-yeterliği yüksek olan bireylerde karmaşık olaylarla baş edebilme, problemlerin üstesinden gelebilme, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmeme ısrarlı ve sabırlı olma, başarmak için kendine güven duyma, yüksek güdülenme seviyesi ve görev için çabada devamlılık gösterme, okulda ve meslek hayatlarında daha başarılı olma gibi özellikler; öz-yeterliği düşük olan bireylerde ise, olaylarla baş edememe, umutsuzluk ve mutsuzluk, problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulma, ilk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınma, kendi gayretlerinin sonucu pek değiştiremeyeceğine inanma gibi özellikler bulunduğu belirtilmektedir (Bandura,1980;

Schunk, 1981; Bouffard- Bouchard, 1990; Pajares, 1996; Pajares, 1997; Aşkar ve Umay, 2001; Senemoğlu, 2005).

I.10. İlgili Araştırmalar

I.10.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarını İnceleyen Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Meijer ve Foster (1988), çalışmalarında özel eğitim alan öğrencilerin problem davranışları ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırma grubunu Hollanda’ da özel eğitim kurumlarında çalışan ve öğrencilerin sosyal geçmişleri, cinsiyetleri ve problem türlerine göre içinde bulunacakları farklı durumlarla ilgili bilgi sahibi olacak biçimde eğitim almış 230 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, hem öğrenci problemlerinin tanınmasında ve derecelendirilmesinde hem de problemlili öğrencilerin danışmana gönderilmesinde öğretmen öz-yeterliğinin önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Woolfolk ve Hoy (1990), çalışmalarında 182 aday öğretmenin kontrol ve motivasyon hakkındaki inançlarının yeterlik düzeyleri ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmada, yeterliğin iki bağımsız boyutu olan “öğretim yeterlik algısı (teaching efficacy)” ve genellikle profesyonel öğretmenlerin özelliği olarak kabul edilen “kişisel yeterlik algısı (personal efficacy)” ile ilgili bulunan sonuçlar aday öğretmenler için de bulunmuştur. Çalışmada, hem kişisel yeterlik hem de öğretim yeterlik algılarının okulların bürokratik yapısıyla zıt yönlü ilişkisi olduğu, bu yeterlik algılarının bireyin güdülenme biçimiyle ilişkili olmadığı ancak sadece öğretim yeterlik algısının, öğrenci disiplinleri ile ilgili düşüncelerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmacılar öğretmen yeterlik algısı denilen şeyin öğretmenlerin okul içindeki politik gücü, öğrencilerin

başarıları ya da başarısızlıkları hakkındaki sorumluluk duyguları, akademik tatmin, genel eğitim felsefesi, öğrencileri etkileyebilme güçlerine olan inançları ya da tüm bu inançların birleşimi olabileceğini belirtmişlerdir.

Riggs (1991) çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışmada, ilköğretim aday öğretmenleri ve diğer deneyimli ilköğretim öğretmenlerinin sonuç beklentileri ile öz-yeterlik algılarını ölçmek için fen öğretimi öz-yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunun birinci kısmını hem kırsal hem de şehir okul bölgelerinden ders veren ilköğretim öğretmenleri (331), ikinci kısmını ise hem şehir hem de kırsal kesimdeki aday öğretmenler (210) oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda hem ders veren hem de aday gruplarda bulunan erkek öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının bayan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarından yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç beklentisi puanlarında ise kız ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Lin ve Gorrel (2001) Tayvan' da anasınıfı ve sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören 714 öğretmen adayının öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Çalışmada Gibson ve Dembo (1984)'nin iki faktörlü öğretmen yeterlik algısı ölçeği her iki gruba da programın başında ve sonunda uygulanmış ve aradaki farklılıklara bakılmıştır. Bu ölçeğin bazı maddelerini araştırmacılar değiştirerek kullanmıştır. Elde edilen veriler bu ölçeğin kullanıldığı daha önceki çalışmalarla uyumlu bulunmamıştır. Lin ve Gorrel (2001) ölçekler uygulanırken uyarılma çalışmalarına dikkat edilmesi gerektiğini, kültürel farkların ölçeklerde farklı sonuçlar oluşturacağını belirtmektedir. Çalışmanın sonunda sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik algıları etkili öğretim yollarını kullanmada, öğretim yeterlik algısını elde etmede ve profesyonel bilgiyi uygulamada gösterdikleri gayret açısından çalışmanın başlangıcına göre daha yüksek

bulunmuştur. Çalışmanın sonunda aday öğretmenlerin yeterlik algılarının, çalışmanın başlangıcından anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ana sınıfı öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular da sınıf öğretmenliği aday öğretmenleriyle yapılan çalışma sonucu elde edilen bulgularla benzerlikler göstermiştir.

Knobloch ve Whittington (2003) Amerika Ohio’da tarım eğitime yeni başlayan bir, iki ve üç yıllık öğretmenler üzerinde yürüttükleri çalışmada, kariyerlerinde yükselmek isteyen ve yükselmek istemeyen göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlilikleri arasındaki farkı araştırmışlardır. Öğretmenler kariyer isteklerinde ölçeğe verdikleri puanların ortalamasına göre iki gruba ayrılmıştır. Çalışmada, iki grup da okul yılının başlangıcında aynı yeterliliği gösterecekler de, kariyer amacı daha yüksek olanların okulun başlamasından 10 hafta sonra daha fazla yeterlilik gösterdikleri buna karşın kariyer amacı olmayan öğretmenlerin yeterliliklerinde 1. ve 10. hafta arasında düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul uygulaması derslerinin aday öğretmenlerin yeterlik algısı üzerindeki etkisini gözlemlemek amacıyla da bazı uzamsal çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar okul uygulamasının yeterlik algısını etkilediğini ortaya koymaktadır.

Woolfolk Hoy ve Burke Spero (2005), öğretmen yetiştiren bir bölümden mezun olduktan sonra 5 dönem daha öğretmenlik hazırlık programı olarak öğretmen olarak göreve başlayacak öğretmenler üzerinde uzamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada öğretmen adaylarına, ilk olarak programa girişlerinde, ikinci olarak programın yani stajın sonunda ve son olarak öğretmenlik görevine başladıkları yılın sonunda olmak üzere 3 evrede ölçekler uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına ölçekler her devrede uygulanmıştır. Bu ölçeklerden birincisi, Öğretmen yeterlik algılarını, “Genel Öğretim Yeterlik Algıları” ve “Kişisel Öğretim Yeterlik Algıları” olarak iki boyutta ele

alan bir ölçektir. Söz konusu ölçek, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve Hoy ve Woolfolk (1993) tarafından 10 maddeye düşürülerek kullanılan ölçektir. İkinci ölçek ise 30 madde ve 7 alt boyuttan oluşan Bandura (1997)'nin "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği"dir. Üçüncü ölçek ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "Programa Özel Ölçek"tir. Bu ölçek, 32 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Çalışmanın sonucunda, evre 2 ile evre 1 arasında her 4 ölçekten de elde edilen verilere göre yeterlik düzeylerinde programın başına oranla artışlar meydana geldiği gözlenmiştir. Evre 3 ile evre 2 arasındaki farka bakıldığında, evre 3'deki öz-yeterlik düzeyi Bandura (1997)'nin "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği", Gibson ve Dembo (1984)'nin "Genel Öğretim Yeterlikleri Algısı" ve "Kişisel Öğretim Yeterlikleri Algısı" ölçeklerinde evre 2'ye göre anlamlı derecede düşük çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Alana özgü yeterlik ölçeğinden elde edilen puanlardaki azalma ise anlamlı bulunmamıştır. Evre 3 ile evre 1 arasındaki farka bakıldığında, "Kişisel Öğretim Yeterlikleri Algısı" ve alana özgü yeterlik ölçeğine göre öz-yeterlik artışının gerçekleştiği; fakat 1. yılın sonunda kişisel yeterlik ölçeğine göre öz-yeterlik düzeyinin programa girişteki noktaya düştüğü gözlenmiştir. Çalışmanın sonunda, okul uygulamasına katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının programın sonunda üniversiteden mezun oldukları düzeye göre yükseldiği, fakat öğretmenlikte geçirilen 1. yılın sonunda ise öz-yeterlik algılarının okul uygulaması programının sonundaki öz-yeterlik algılarından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni stajda alınan desteğin öğretmenlikte kesilmiş olması ve stajda yapılan öğretmenlik uygulamalarının, öğretmenin tek başına her şeyiyle bir sınıfın sorumluluğunu üstlendiği gerçek öğretmenlik deneyimini yansıtmaması olarak açıklanmıştır.

Brouwers ve Tomic (2000), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ile sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin zaman içinde değişim ve yönünü

inceleyen uzamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın araştırma grubunu 243 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, algılanan öz-yeterliğin kişisel başarıda eş zamanlı etkilere sahip olduğu ancak zaman içinde değişime uğramadığı, kişisel olmayan durumda ise algılanan öz-yeterliğin uzamsal etkilere sahip olduğu yani zaman içinde geliştiği bulunmuştur. Uzamsal olmayan durumda algılanan öz-yeterlik ile duygusal tükenmişlik düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Algılanan öz-yeterlik puanları arttıkça duygusal tükenmişlik düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenleri arasında sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterliğin, öğretmenlerin hem mesleki tükenmişliklerini engellemek hem de onarmak için göz önünde bulundurulması gereken önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Skaalvik ve Skaalvik (2007) araştırmalarında, Norveçli öğretmenlere yönelik öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışmasının yanında aynı zamanda öğretmen öz-yeterliği, dış kontrol (eğitim boyunca başarılanlarla sınırlı olan genel öğretmen inancı), gerginlik faktörleri ve öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri de incelemişlerdir. Çalışmanın araştırma grubunu 244 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada öğretmen öz-yeterlik kavramının, 6 farklı fakat birbirleriyle bağlantılı öz yeterlik boyutu biçiminde çok yönlü bir yapısı olduğu bulunmuştur. Bunlar: öğretim, eğitimin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına uyumu, öğrencileri güdüleme, disiplin yönetimi, iş arkadaşları ve ailelerle işbirliği yapma, değişiklik ve zorluklarla baş etme boyutları olarak tanımlanmıştır. Öğretmen öz-yeterliği kavramsal olarak dış kontrol ve algılanan öğretmen yeterliğinden ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen tükenmişliği ile güçlü şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Poulou (2007) çalışmasında, öğretmenlerin eğitime olan inançlarını etkileyen faktörlerin açığa çıkarılmasını ve bu inancın eğitim stratejilerinin, sınıf yönetiminin ve

öğrencinin verimini etkileyip etkilemediğinin gösterilmesini amaçlamıştır. Araştırma grubunu, Yunanistan'da öğretmen yetiştiren iki ilköğretim bölümünde dördüncü sınıfta öğrenim gören 198 öğrenci oluşturmuştur. Veri Toplama aracı olarak, öğretmen yeterlik algısı ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara göre, öğretmenin kapasitesinin, kişiliğinin ve öğretmek için sahip olduğu güdülenmenin öğretim yeterlik algısına katkıda bulunan özellikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

I.10.2. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algılarını İnceleyen Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Nielsen (2004), öz-yeterlik algılarının uygulanan stratejilerle bağlantılı olduğu durumları ve ileri düzey müzik öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili bulguları ortaya koyan uzamsal bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın araştırma grubu, 6 Norveç kurumunda yüksek müzik eğitimi veren kilise müziği ya da müzik eğitimi programlarındaki 1.sınıf öğrencileridir. Bütün öğrenciler 2000 sonbaharında okula başlamıştır. Örneklem 130 ileri düzey müzik öğrencisini içermektedir. Katılımcıların 71'i kadın ve 59 u erkektir ve yaşları 18-43 arasındadır. Araştırma grubundaki öğrenciler, programlara girebilmek için sıkı rekabete girdiklerinden dolayı öğrenciler ileri düzey öğrenciler olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerden kullandıkları stratejileri ortaya koyan bir anket doldurmalarını istemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin kaynak yönetimi, bilişsel ve üst-biliş stratejilerini yaygın olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bulgular aynı zamanda öz-yeterliği düşük olan öğrencilerle karşılaştırıldığında öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin bir materyali öğrenmek için bilişsel ve üst bilişsel olarak daha fazla odaklandıklarını ortaya koymuştur. Öz-yeterlik göz önünde bulundurulduğunda kız ve erkek öğrenciler arasında önemli farklar olmasına rağmen ana enstrüman grupları ya da derece programı içerisinde ortaya çıkan öz-yeterlikte

farklılık bulunamamıştır. Fakat öz-yeterlik üzerinde cinsiyet ve derece programının birbirini etkileme özelliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Creed ve diğ. (2006), kariyer kararsızlığı ve kariyer kararı verme konusunda öğrencilerin öz-yeterlik algılarını uzamsal bir çalışmayla ölçmeyi amaçlamışlardır. Lise 8. sınıfta öğrenim gören 166 öğrenci çalışmanın araştırma grubunu oluşturmuştur. Ölçek ilk uygulamasından 2 yıl sonra tekrar 10. sınıfta daha önce ölçeklere cevap veren öğrencilere uygulanmış ve aradaki farklara bakılmıştır. Araştırmacılar, zaman içerisinde değişen öz-yeterliğin, sosyal bilişsel teorilerle tutarlı bir şekilde kariyer kararsızlığındaki değişikliklerle bağlantılı olduğunu öne sürmüştür. Çalışmanın sonucunda araştırmacılar, gizil değişken analizi kullanarak ölçeklerin uygulandığı her iki zamanda da önemli bağlantıların bulunmasına rağmen, kariyer kararı verme öz-yeterlik değişiminin kariyer kararsızlığına sebep olmadığını tespit etmişlerdir.

Kumar ve Lal (2006), çalışmalarında gençler arasında öz-yeterlik ve cinsiyet farklılığının rolünü incelemişlerdir. Çalışma Hindistan'da Chandigarh şehrindeki farklı kolejlerden seçilmiş lisans düzeyinde 1, 2, ve 3. sınıfta öğrenim gören 200 (100 erkek, 100 kız) öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada bağımlı değişken sonuçlarını almak için Genel Zihinsel Yetenek Testi kullanılmıştır. Çalışmada varyans analizi sonucu elde edilen verilere göre öz-yeterlik algısının öğrenciler üzerinde önemli etkisinin olduğu ortaya konulmuştur. Cinsiyet ve öz-yeterlik arasında ise hiçbir etkileşim bulunmamıştır.

Perry ve diğ. (2007), Çalışmalarında, etkili okul iş programlarını geliştirmek için, 9. Sınıfa kayıtlı olan gençlere yönelik okul temelli psiko-eğitim müdahalesinin akademik öz-yeterliklerine etkisini uzamsal bir çalışmayla değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubunu şehir merkezinde öğrenime devam eden 30' u kız, 34' ü erkek öğrenci olmak üzere 9. sınıfa kayıtlı 64 lise öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler,

bahar dönemi için sağlık dersi için ilk aşamaya kayıt yaptırmışlardır ve bu ders 5 ay sürmüştür. Hepsi TFT (Tools for Tomorrow) programına katılmak zorundadır. Öğrenciler çeşitli, ırk ve gruptan gelmekte ve öğlen yemeği parası devlet tarafından karşılanmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık, % 45'i Afrikalı % 41'i İspanyol, % 7'si Asyalı ve % 9'u Beyazdır. Yaklaşık % 15'i İngilizce öğrenmek üzere okulda bulunmaktadır. 64 öğrenciden rasgele seçilen 4 erkek ve 4 kız öğrenci ile mülakat yapılmıştır. Veriler, akademik öz-yeterlik nicel ölçeği ve akademik okul dönemi dersleri hakkında 8 yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda, ön test ve son test sonuçları arasında akademik öz-yeterlik açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır. Fakat yarı yapılandırılmış görüşmelerin nitel analizi, ilk uygulama ve son uygulama arasında amaçların belirtilmesi ve akademik becerilerin kullanılmasında belirli bir gelişim olduğunu ortaya koymuştur.

I.10.3. Yurtiçinde Yapılan Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarını İnceleyen Çalışmalar

Aşkar ve Umay (2001), ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programına devam eden 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarını incelenmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programında kayıtlı 155 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 18 maddeden oluşan “Bilgisayara İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve kişisel bilgilerin elde edileceği anket uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayar kullanımı konusunda oldukça deneyimsiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlik algıları puanları ortalaması 2,75 bulunmuştur. Bu durum ilköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayar konusunda yeterliklerine olan inançlarının yüksek olmadığı sonucunu çıkarmıştır. Ayrıca çalışmada,

bilgisayarı hiç tanımayanların bu makineden çekindikleri için öz-yeterlik algılarının düşük çıktığı ancak daha fazla deneyim sahibi oldukça öz-yeterlik algılarının yükseldiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Savran ve Çakıroğlu (2003), Türkiye’de ortaöğretim fen bilgisi eğitiminde okuyan 646 stajyer öğretmen üzerinde yürüttükleri çalışmada, ortaokul ve liselerdeki stajyer fen bilgisi öğretmenlerinin eğitimdeki yeterlilikleri ve sınıf yönetim kapasiteleri arasındaki farkı değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, lise stajyer öğretmenlerinin fen bilgisi eğitim alanında kendilerini ortaokul öğretmenlerine göre daha yeterli gördüğü bulunmuştur. Bütün katılımcılar eğitim uygulamalarında çok yaratıcı bulunurken, insan yönetiminde yaratıcı bulunmamışlardır. Cinsiyet ve eğitim seviyesine göre ise öz-yeterlik algıları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Yaman, Koray ve Altunçekiç (2004), fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmaya 92’si 2. sınıf, 78’i 3. sınıf ve 90’ı 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 260 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, Kaptan ve Korkmaz (2000) tarafından oluşturulan ölçek temel alınarak ve araştırmacı tarafından farklı maddeler eklenerek oluşturulmuş ve testin 23 madde olarak uygulanacağı son biçimi verilmiştir. Çalışmanın sonucunda, üç farklı orta öğretim türünden (genel lise, yabancı dil ağırlıklı lise ve meslek lisesi) mezun olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca meslek lisesi mezunlarının diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun nedenini araştırmacılar, öğretmen okulu mezunlarının meslek lisesi kapsamında ele alınmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeninin öz-yeterlik algısında etkisi olmadığı ancak sınıflar

düzeyinde öz-yeterlik algısının anlamlı derecede farklılaştığı, dördüncü sınıfların öz-yeterlik algısının en yüksek düzeyde bulunduğu çalışmanın diğer sonuçlarıdır.

Can, Günhan ve Erdal (2005), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz-yeterlik algılarını incelenmişlerdir. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından 2004 yılında geliştirilmiş olan “Fende Matematiğin Kullanımına Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği” (FMKÖ) ile toplanmıştır. Bu ölçekle öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiği kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri ölçülüp değerlendirilmiştir. Çalışma sırasında Fen Bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin ve okudukları sınıfların fen derslerinde matematiği kullanmalarına yönelik öz-yeterlik algılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin, onların matematiği kullanmalarına yönelik öz-yeterliklerini etkileyebilecek bir faktör olabileceği düşünülmüştür. Araştırmaya toplam 152 (N1.sınıf=89, N4.sınıf=63) öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın sonucunda Öğretmen adaylarının cinsiyete göre fen derslerinde matematiği kullanmalarına yönelik öz-yeterlik puanları t-testi ile incelenmiş ve öz-yeterliğin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öz-yeterlik puanlarına bakıldığında dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri de incelenmiş ve öz-yeterlik puanları arasında varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Büyükduman (2006) öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmayı, 1182 İngilizce öğretmen adayı üzerinde yürütmüştür. Çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileriyle ilgili genel öz yeterlik inançlarının ortalaması 7,2 olarak

bulunmuş, öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, İngilizceye yönelik öz yeterlik inançlarının, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını etkilemediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenliği adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı da tespit edilmiştir.

Çakır, Kan ve Sünbül (2006), eğitim fakültesinde okuyan öğrencilere yönelik düzenlenen öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarını tutum ve öz-yeterlik açısından değerlendiren bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma, öğretmenlik meslek bilgisi programlarından öz-yeterlik özelliğine ilişkin karşılaştırmalar için 139 kız 95 erkek, tezsiz yüksek lisans programlarından ise 63 kız 96 erkek öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, bölümler arası öğretmenlik meslek bilgisi programına katılan kız öğrencilerle, tezsiz yüksek lisans programına katılan kız öğrencilerin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken, program değişikliğinin erkek öğrencilerin öz-yeterlik algılarında farklılık yarattığı bulunmuştur. Tezsiz yüksek lisans programından mezun olan erkek öğrencilerin öz-yeterlik algıları, öğretmenlik meslek bilgisi programından mezun olan erkek öğrencilerin öz-yeterlik algılarından daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öz-yeterlik algısının öğrenim görülen bölümlere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üredi ve Üredi (2006), Marmara Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, buldukları sınıf ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını incelemiştir. Veri toplama aracı olarak 405 öğretmen adayına “sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği”

uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının diğer sınıflardan yüksek olduğu ve öz yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre kız öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca “fen bilgisi öğretimi 1” dersi notları yüksek olan öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Böylece başarı düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının, başarı düzeyi düşük olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde fen öğretimde öz-yeterlik algısına ve sonuç beklentisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006), çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik algılarını cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelemiştir. Araştırmaya, sınıf öğretmenliği programı 4'üncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 491 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmalarında ölçme aracı olarak Riggs ve Enochs tarafından (1990) geliştirilen ve Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği” öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarını ölçmek için kullanılmıştır. Yirmi bir maddeden oluşan ölçme aracı öz-yeterlik algısı ve sonuç beklentisi olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. Çalışmada veriler t testi ve çok değişkenli varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyetlere göre farklılaşmadığı; sonuç beklentilerinin ise cinsiyetlere göre farklılaştığı, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim türlerine göre öz-yeterlik algı düzeylerinin ve sonuç beklentilerinin farklılaşmadığı ayrıca fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının ve sonuç beklentilerinin ise üniversitelerine göre farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır.

Davran (2006), ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası yeterlik düzeylerini ve uygulamada karşılaştıkları sorunları araştırdığı çalışmada, ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile sahip oldukları öğretmenlik yeterliklerinde artış olduğu ve farklı anabilim dalı değişkenine göre uygulamaya katılan beş ilköğretim anabilim dalı öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kudu, Özbek ve Bindak (2006) 'ın yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersi hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adayları, okul deneyimi uygulamasının mesleki yeterlikler konusundaki eksikliklerini ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Bu durum, staj eğitiminin öğretmen adayına öz-yeterliği hakkında bilgiler verdiğini ortaya çıkarmaktadır. Çalışmada, okul uygulaması dersinin mesleki algıları etkileyip etkilemediğine bakılmasının bir nedeni de budur.

Çapri ve Kan (2007) çalışmalarında, öğretmenlerin kişiler arası öz-yeterlik algılarını, hizmet süresi, çalışılan okul türü, çalışılan öğretim kademesi ve ünvan değişkenlerine göre incelemişlerdir. Mersin ili belediye sınırları içindeki çeşitli yerleşim birimlerindeki ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dershanelerden seçilen 784 öğretmenden oluşan araştırma grubundaki öğretmenlere, Brouwers ve Tomic (2002)'in geliştirdiği ve Çapri ve Kan (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Kişiler arası Öz-yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin tüm kişiler arası öz-yeterlik algıları üzerinde hizmet süresi değişkeninin önemli bir etkisinin olduğu, ünvan değişkeninin ise önemli bir etkisinin olmadığı, çalışılan okul türü

değişkeninin, yalnızca SYÖY inancı üzerinde, çalıştıkları öğretim kademesi değişkeninin ise yalnızca İDÖY inancı üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köseoğlu, Yılmaz, Gerçek ve Soran (2007), öğrenciler üzerinde bilgisayar kursunun etkilerini tespit etmek üzere hazırladıkları çalışmada, kursun başarı, tutum ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma 2004 - 2005 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri arasından seçilen 22 öğrenciye bilgisayar kursu verilerek yürütülmüştür. Çalışma ön test- son test modelli deneysel bir çalışmadır. Bilgisayar kursu ile öğrencilerin bilgisayar öz-yeterliklerinde, tutumlarında oluşan değişmeyi incelemek amacıyla 22 öğrenciye, kurstan önce bilgisayar başarı testi, bilgisayara yönelik öz-yeterlik ölçeği ve bilgisayara yönelik tutum ölçeği ön test olarak uygulanmış ve 10 hafta süresince toplam 20 saat bilgisayar eğitimi verilmiştir. Kurs bitiminde kurstan önce uygulanan ölçme araçları tekrar son test olarak uygulanmış ve kurs öncesi ve sonrası testler arasındaki farklılığa bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda kursa katılan öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları deney sonrası puan lehine anlamlı bir fark oluştuğu fakat tutuma yönelik deney öncesi ve sonrasında anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikkaleli ve Akbaş (2007) çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik algıları ile yordanıp yordanmadığını araştırmışlardır. Çalışmada 491 sınıf öğretmeni adayına ulaşılmıştır. Araştırma grubunun, 253'ü (%51,52) kız, 238'i (%48,47) erkek, bu öğrencilerden 296'sı (%60,28) normal öğretim, 195'i (%39,71) ise ikinci öğretime devam etmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Kan ve Akbaş (2005) tarafından geliştirilen "Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nin Fen Bilgisine Dersine

Yönelik Tutum Ölçeği biçimine dönüştürülmüş formu ile Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, Riggs ve Enochs tarafından (1990) geliştirilen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öz-yeterlik algısı puanlarının tek başına tüm öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum puanlarının %39'unu; kız öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum puanlarının %37'sini; erkek öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum puanlarının ise %41'ini yordadığı; ancak sonuç beklentisi puanlarının hem toplam grup, hem de kız ve erkek öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Izgar ve Dilmaç (2008) çalışmalarında, yönetici aday öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarını incelemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarına katılan yönetici aday Öğretmenleri (138 aday öğretmen) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Epistemolojik İnançlar Ölçeği, Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, epistemolojik inançlar ile öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, epistemolojik inançların her üç alt boyutu olan, çabaya bağlı olduğu inanç, yeteneğe bağlı olduğu inanç ve tek bir doğrunun olduğu inanç alt boyutlarının öz yeterlik algılarıyla pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır

Çetin (2008), Marmara Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 489 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın veri toplama araçları

Kişisel Bilgi Formu ve Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğidir. Bu ölçek, Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilmiş ve 18 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilişkin öz-yeterlik algısı puanları, sosyo-ekonomik duruma göre, anne eğitim durumuna göre, öğrenim gördükleri sınıfa göre, bilgisayarı kullanmaya başlama zamanına göre ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği ancak lise türüne göre anlamlı farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır ve Alıcı (2009) çalışmalarında, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla, bu öğretmen adaylarının öğretme yeterlikleri hakkındaki öğretmen görüşlerini karşılaştırmışlardır. Çalışmanın araştırma grubu, 39 aday öğretmen (13 erkek ve 26 kadın) ve beş bayan öğretmendir. Veri toplama aracı olarak ölçeğin aday öğretmen ve öğretmen uyarlamaları kullanılmıştır. Çalışmada, aday öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğretmenlerinin onların öğretme yeterlikleri hakkındaki algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, doğrudan deneyimler ve sözel iknanın, öğretmen adaylarının kişisel yeterliklerini etkileyen önemli faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Otacıoğlu (2008), çalışmasında üniversitede eğitim fakültesinde müzik eğitimi alan 4. sınıf lisans öğrencilerinin, “Öz-Yeterlik” ve “Benlik Saygısı” düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde lisans öğrenimi görmekte olan toplam 50 öğrenci (n=30 Müzik, n=20 Konservatuar) oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öz-yeterlik ve benlik saygısı düzeyleri ile bazı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet

değişkeni ile her iki genel ölçek değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Buna karşın öğrencilerinin yaşları ile öz-yeterlik genel ölçek değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca, çalışma grubundaki tüm öğrencilerin “Öz-yeterlik ve Benlik Saygısı” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstüner ve diğ. (2009) ’nin ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyet, branş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve en son mezun olunan yükseköğretim programına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yürüttükleri araştırmanın örneklemini 292 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyet, branş, kıdem ve en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, okul türü değişkenine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Gençtürk ve Memiş (2010), çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarını demografik faktörler açısından incelemişlerdir. 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, örnekleme ise basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 373 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) ’un geliştirdiği “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”nin uzun formu ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği”nin kısa formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında ve iş doyumlarında cinsiyet ve mezun oldukları okula göre anlamlı bir fark bulunmazken; kıdem

ve branş bakımından anlamlı fark gözlenmiştir. Bazı demografik faktörler ile öz-yeterlik ve iş doyumunu arasında düşük de olsa anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aydın ve Boz (2010) fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarında sınıf seviyesi açısından oluşan farklılıkları ve katılımcıların öz-yeterlik algılarının kaynaklarını belirlemiştir. Çalışmanın örneklemini 492 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnancı (FÖÖİ) anketi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının kişisel fen öğretimi öz-yeterliği ($X = 51.42$, $SS = 6.88$) ve fen öğretimi sonuç beklentisi ($X = 36.69$, $SS = 5.35$) alt boyutlarında yüksek ortalamalara sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca son sınıfta bulunan öğretmen adaylarının diğer sınıflarda bulunan adaylardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde her iki alt boyutta da daha yüksek ortalamalara sahip oldukları bulunmuştur.

Say (2005)' in "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanışları" başlıklı yüksek lisans tezi, Algan (2006)' in "Özel Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Bilgi Teknolojileri Kullanımı Öz-yeterlikleri ve Derslerinde Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Durumları" başlıklı yüksek lisans tezi, Ünver (2004)' in "An Exploration Of Perceived Self-Determination And Self-Efficacy Of EFL Instructors in a Turkish State University" başlıklı yüksek lisans tezi, Sünger (2007)' in "An Analysis Of Efficacy Beliefs, Epistemological Beliefs And Attitudes Towards Science In Preservice Elementary Science Teachers And Secondary Science Teachers", başlıklı yüksek lisans tezi, Karagöz (2005)' ün "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Fen Eğitimine Yönelik Öz-yeterlik Algıları ve Alan Bilgisi Yeterlikleri" başlıklı yüksek lisans tezi, alana özgü öğretmen öz yeterliğinin ölçüldüğü tez çalışmalardan bazılarıdır.

BÖLÜM II. PROBLEM

II.1. Problem Durumu

Öğretmenlerin mesleki anlamda yeterliğini sağlamak eğitim fakültelerinde üniversite öğrencilerine ihtiyaçları doğrultusunda eğitim vermekten geçmektedir. Verilecek derslerin içeriği, yapısı, süresi, öğretmenlik uygulamasının yeterliği gibi durumlar öğretmen adayının mesleki yeterlik algısını etkilemektedir (Lin ve Gorrell, 2001; Poulou, Spinthourakis ve Papoulia-Tzelepi, 2002; Woolfolk ve Burke, 2005; Çelikkaleli ve Akbaş, 2007; Üredi ve Üredi, 2006; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarıyla üniversitelerde uygulanan programlar arasında önemli bir paralellik olduğu düşünülmektedir.

Demirel (2005:6)' e göre program geliştirmede toplum, birey ve konu alanına ilişkin ihtiyaçları ortaya koyarken genel durum, öğrencilerle ilgili veriler ve ders kitaplarının içeriği ile ilgili sorulara yanıt aramak gerekir. Demirel (2005) genel durumla ilgili değerlendirmede öğretmenlerin yetişme düzeyinin önemini vurgulamaktadır. Erişen ve Çeliköz (2003) nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde temel yapı taşlarını oluşturan öğretmenlerin kendilerinden beklenen görevleri başarıyla gerçekleştirebilmelerinin, hizmet öncesi eğitim aşamasında, kaliteli bir eğitim anlayışı ile yetiştirilmelerine bağlı olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin yetişme düzeyleri mesleki algılarını, mesleki algılarına yönelik inançları da öz-yeterlik algılarını belirlemektedir.

Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli faktör, eğitimidir. Bu alanda uğraş veren öğretmenler ise, 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 (Yılmaz ve diğ., 2004).

Eğitim sisteminde başarıyı yakalamanın önemli koşullarından birinin mesleki yeterlik algıları yüksek öğretmenler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Ashton ve Webb (1986)' e göre, öğretmenlerin kendi mesleki yeterliklerine olan inançları; çabalarını, başarılarını ve verimliliklerini etkilemektedir. Güçlü (2002)' ye göre ise, öğretmenin kişisel özellikleri, özgeçmişi, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkilerinin yanı sıra öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yeterliği, öğrenme sürecini izleme ve ders vermedeki yeterliği de sınıftaki başarısını etkilemektedir.

Öğretmenlerin aldıkları eğitimin kalitesi onların genel yeterliklerini ve mesleklerine yönelik yeterlik algılarını etkilemektedir. Üniversitede iyi düzenlenmiş bir programla, iyi yetişmiş öğrencilerin mesleki yeterlik algılarının yüksek çıkması beklenmektedir. Bu durumda öğrencilerin mesleki yeterlik algıları bir anlamda kendilerine uygulanan programın çıktısı niteliğindedir.

Bu doğrultuda, çeşitli disiplinlerdeki bilgi ve becerileri anlamlı bir bütün teşkil edecek biçimde öğrencilerine kazandıracak öğretmen adaylarının lisans eğitiminden başlayarak bu tecrübeleri kazanması gereği belirtilmiştir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Çakır, Kan ve Sünbül (2006)' e göre, öğretmen yetiştiren programların verimliliği ve etkililiği, programdan mezun olan aday öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olması ve öz-yeterlik algılarının da yüksek olması ile değerlendirilebilir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ölçülmesi eğitim fakültelerinde uygulanan programların etkililiği hakkında bilgiler vermektedir. Öz-yeterlik algılarının

ölçüldüğü çalışmaların sonucunda elde edilen veriler, programın uygulanabilirliğini ya da değiştirilmesi ve geliştirilmesi konularında yol gösterici olması açısından oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimle mesleki yeterlik algılarının oluştuğu ve şekillenmeye başladığı belirtilmektedir (Woolfolk ve Hoy, 1990; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004; Demirel, 2005; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Davran, 2006; Kudu, Özbek ve Bindak, 2006; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Eğitim fakültelerinde verilen eğitimin önemli bir boyutu da öğrencilerin de ilk kez okul ortamıyla tanıştıkları ve öğrencilerle yüzleştikleri doğrudan yaşantı olgusunun yaşandığı öğretmenlik (okul) uygulaması dersidir. Yeterlik ve diğer değişkenler arasında kuvvetli bir ilişkinin olması, yeterliğin nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesini sağlar ve bu amaçla hizmet öncesi dönemde çalışmalar tasarlanır. Hizmet öncesi süreç, eğitim fakültesine girildiği ilk andan itibaren öğretmenlik uygulamasının (staj) bitimine kadar geçen süre olarak ifade edilir. Bu süre zarfında, öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili olarak çok sayıda pratik yapma ve deneyim kazanma fırsatları olur (Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004).

Birçok araştırmacı tarafından doğrudan deneyimler, öz-yeterlik algısını etkileyen en önemli etmen olarak belirtilmiştir (Bandura, 1977b; McCombs, 1988; Woolfolk Hoy, 2000; Gibbs, 2002; Çakır ve Alıcı, 2009). Dolayısıyla öğretmenlik eğitiminde belli zamanlarda yapılan, doğrudan deneyim olgusunun yaşandığı okul uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkilerinin ölçülmesiyle, bu dersin içeriği ve süresinin yeterliği konusunda bilgiler edinilebileceği düşünülmektedir (Woolfolk ve Hoy, 1990; Lin ve Gorrell, 2001; Poulou, Spinthourakis ve Papoulia-Tzelepi, 2002; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005). Can, Günhan ve Erdal (2005)' a göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının gelişiminde, yeni deneyimler kazanabilecekleri

öğretmenlik uygulaması gibi dersler oldukça önemlidir. Eğitim Fakültelerinde özellikle uygulama derslerinin sayılarının artırılması, öz-yeterlik algılarının olumlu davranışlar haline dönüştürülmesi sürecinde öğretmen adaylarına uygun ortamlar sağlayacaktır.

Yaman, Koray ve Altunçekiç (2004)' e göre, eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını yükseltmek için gerek alan bilgisine gerekse öğretmenlik formasyonuna daha fazla önem verilmeli, bu yönde öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için dersler dışında da rehberlik yapılmalıdır. Özellikle öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi, mesleklerini uygulamalı olarak gördükleri staj dönemlerinde, öğretmen adaylarının tecrübeleri öğretmen ve öğretim üyelerinden görecekları destek ve rehberlik, onların öğretime yönelik öz-yeterlik algılarının yükselmesine katkıda bulunacaktır.

Kısacası, ülkemizde öğretmen yetiştiren programlarda yer alan öğretmenlik uygulaması dersi yoluyla öğretmen adaylarına sağlanan yaşantıların, onların öz-yeterlik algılarının oluşumunda önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Çünkü doğrudan deneyimin gerçekleştiği en etkili süreç öğretmenlik uygulaması sürecidir.

Ülkemizde farklı alanlardaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları üzerine çalışmalar yürütülmektedir. Ancak bu çalışmalar içerisinde, günümüz dünyasında önemi daha da belirginleşen İngilizce öğretmenliği alanında yürütülen çalışmaların diğerleri kadar yoğun olmadığı görülmektedir.

II.2. Problem Cümlesi

Mersin Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algıları, sınıf düzeyine, öğrenim türüne, cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne ve stajdaki çeşitli dönemlerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Bu amaçla, aşağıdaki alt problemlerin yanıtlanmasına çalışılmıştır.

1. Mersin Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Mersin Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Mersin Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algıları mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Mersin Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algıları öğretim türüne göre farklılık göstermekte midir?
5. Mersin Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
6. Mersin Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algıları stajdaki çeşitli dönemlerine göre farklılık göstermekte midir?

II.3. Araştırmanın Amacı

Çalışmada, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin İngilizce öğretmenliğine yönelik öz-yeterlik algılarının düzeyinin belirlenmesi, öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne, öğrenim gördükleri öğretim türüne ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi ve farklılaşma varsa farklılığın kaynağının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Çalışmada ayrıca okul uygulaması dersinin, İngilizce Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarında farklılaşma yaratıp yaratmadığının araştırılması ve bulgulardan yola çıkarak programa yönelik öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

II.4. Araştırmanın Önemi

Öz-yeterlik konusunda eğitim alanındaki alan yazın incelendiğinde daha çok öğretmen ve öğrenci öz-yeterliklerinin çalışma alanı olarak ele alındığı görülmektedir.

Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öz-yeterliklerinin incelenmesi uygulanan eğitimin niteliğini ortaya koymada ve yapılabilecekleri tartışmakta önem taşımaktadır.

Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler, ülkemiz geleceğinin öğretmenleri oldukları için önemli bir konumda bulunmaktadırlar. Öğretmen adaylarının meslekleriyle ilgili öz-yeterlik algılarının düzeyi ileride meslekleri ile ilgili fikir, tutum ve tavır geliştirmelerinde etkili olması bakımından oldukça önemlidir. Geleceğin yetkin ve bilinçli öğretmenleri ancak onların eğitim fakültelerinde donanımlı olarak ve bu işi yapabilirliklerine olan inançları yani öz-yeterlikleri yüksek bireyler olarak yetiştirilmeleriyle mümkün olacaktır. Bunun için öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin ve öz-yeterliklerine etki eden değişkenlerin ölçüldüğü çalışmalar önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının, alan ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının saptanması, onların kendilerini daha iyi tanımlayabilmelerine, o ana kadarki birikimlerinin daha fazla farkına varabilmelerine olanak sağlayacak ve dolayısıyla, mesleki doyumlarını da etkileyebilecektir. Ayrıca, öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeylerinin ölçülmesi, uygulanan eğitim programının yeniden gözden geçirilmesi veya yapılandırılmasında yol gösterici olabilecektir.

Her yönden kendini iyi yetiştirmiş, yeterlik duygusu ve dolayısıyla öz-yeterlik algısı yüksek öğretmen özelliğinin eğitim sistemindeki kaliteyi sağlamada ön koşul olduğu görülmektedir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)' a göre öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına göre öğretime harcadıkları çabalar, hedefler ve istek düzeyleri değişmektedir. Bu doğrultuda eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin alanlarıyla ilgili öz-yeterlik algılarının tespit edilerek bu algıların hangi değişkenlere göre farklılaşma gösterdiğinin ortaya konması ve sonuçta gereken öz-yeterlik bilincine ulaşabilmeleri için

yapılabilecekler tartışılmalıdır. Bu problem doğrultusunda ülkemizde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile ilgili değişkenleri inceleyen birçok çalışma yapılmıştır (Aşkar ve Umay, 2001; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004; Can, Günhan ve Erdal, 2005; Üredi ve Üredi, 2006; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Davran, 2006; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Kudu, Özbek ve Bindak 2006; Köseoğlu ve diğ., 2007; Deryakulu, 2007; Çelikkaleli ve Akbaş, 2007; Basım, Korkmazyürek ve Tokat, 2008; Izgar ve Dilmaç, 2008; Çetin, 2008). Araştırmacılar tarafından bu değişkenler genel olarak, yaş, cinsiyet, öğretim türü, mezun olunan lise, öğretmenlik branşı, kıdem ve okul uygulaması (staj) olarak sıralanmıştır.

Bandura (1977a)' ya göre öz-yeterliği en çok bilginin edinildiği kaynaklardan bireyin doğrudan yaşadığı deneyimleri etkilemektedir. Okul uygulaması dersi, doğrudan deneyim olgusunu içeren bir değişkendir. Okul uygulamasının öz-yeterlik üzerine etkisi ise uygulamanın farklı dönemlerinde ve uygulama sonrasında değişiklikler göstermektedir (Woolfolk Hoy ve Hoy, 1990; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005)

Eğitim fakültelerinde verilen eğitimin ya da okul uygulaması dersinin farklı zaman dilimlerinde öz-yeterlik algısının değişimini incelemek amacıyla yurt dışında bazı uzamsal (longitudinal) çalışmalar yapılmıştır (Woolfolk Hoy ve Hoy, 1990; Lin ve Gorrell, 2001; Mulholland ve Wallace, 2001; Poulou, Spinthourakis, ve Papoulia-Tzelepi, 2002; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005). Ülkemizde ise, öz-yeterliği uzamsal boyutta ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Yapılan çalışmaların daha çok okul uygulaması dersinin sonundaki öz-yeterlik algılarındaki değişimi ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir (Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004; Davran, 2006; Kudu, Özbek ve Bindak 2006; Çakır ve Alıcı, 2009). Bu açıdan çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin okul uygulamasında

geçirdikleri sürelerin öz-yeterlik algılarına etkisini inceleyen kısmı, ülkemizde fazla yapılmayan uzamsal nitelikte bir çalışmadır.

Mesleki açıdan öğretmenler ya da öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini araştıran çalışmaları içeren alan yazın incelendiğinde ülkemizde yapılan çalışmaların daha çok genel öğretmen yeterlikleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ülkemizde son yıllarda özel alanlardaki öz-yeterlik algıları da araştırılmaktadır. Öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin algılarını yeterince yansıtmayabileceğinden, bunun yanı sıra, öğretmenlerin özel alanlardaki öz-yeterliliğinin saptanması da önem taşımaktadır (Yılmaz ve diğ., 2004).

Bu anlamda Güven (2005) tarafından geliştirilen ölçek alana özgü ayrıntılı bir ölçektir. Bu çalışma, İngilizce Öğretmenliği adaylarının öz-yeterlik algıları üzerine yürütülen alana özgü bir çalışmadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik algıları; *“konu alanıyla ilgili öz-yeterlik algıları, öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi ile ilgili öz-yeterlik algıları, materyal geliştirme ile ilgili öz-yeterlik algıları ve öğretimi planlama ile ilgili öz-yeterlik algıları”* kapsamında ölçülerek değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına “sınıf, öğrenim türü, cinsiyet, mezun olunan lise türü, okul uygulaması dersinde geçen süre” gibi değişkenlerin etkileri tespit edilmiştir.

İngilizce bir dünya dilidir ve çok önemlidir. İngilizcenin ülkemiz eğitim kurumlarında doğru ve kaliteli öğrenilmesi ve öğretilmesinin önemli bir boyutunun öz-yeterliğe bağlı olduğu düşünüldüğünde bu bölümü okuyan öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini inceleyen çalışmalara gereksinim vardır. Ülkemizde alan yazın incelendiğinde İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören 1., 2., 3., ve 4. sınıflar da doğrudan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını inceleyen ayrıca öğretmenlik uygulaması dersini uzamsal olarak ele alıp bu dersin öz-yeterliğe etkilerini araştırma

konusu yapan bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu anlamda bu çalışma alana katkı getiren bir araştırmadır.

II.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1- Öğretmen adaylarının İngilizce öğretmenliğine ilişkin; konu alanı, öğrenme-öğretme süreci yönetimi, materyal geliştirme ve öğretimin planlaması ile ilgili öz-yeterlik algılarıyla,

2- Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında 2008–2009 eğitim-öğretim yılında 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerle,

3- 14 haftalık Öğretmenlik Uygulaması dersi ile sınırlıdır.

II.6. Sayıtlar

Çalışmada aşağıdaki sayıtlı kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından, “Kişisel Bilgi Formu” ve “İngilizce Öğretmenliği Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” içtenlikle ve objektif olarak cevaplanmıştır.

II.7. Tanımlar

Yeterlik: Yeterlik, bir işi veya görevi yapabilme gücü ya da bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesidir (MEB, 2002; Balcı, 2005: 375).

Öğretmen Yeterliği: Bir öğretmenin sahip olması gereken temel nitelikler ve donanımlardır (Kalyoncu, 2004).

Öz-yeterlik Algısı: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç (Bandura, 1986; Bandura, 1994).

Başka bir ifadeyle öz-yeterlik, kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki yargısıdır, inancıdır (Zimmerman, 1995; Kurbanoğlu, 2004).

Öğretmen Öz-yeterlik Algısı: Öğretmenlerin, eğitim yoluyla öğrencilerde ulaşılması istenen sonuçları oluşturmak için sahip oldukları yeterliklerine ilişkin yargılarıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Başka bir deyişle öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışlarıdır (Atıcı, 1999).

Okul Uygulaması (staj): Öğretmen adayları tarafından, belirlenen okullarda her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, bu değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması, tekrar uygulamanın yapılması ve portfolyo hazırlama şeklinde yürütülen çalışmalardır (Becit, Kabakçı ve Kurt, 2008).

BÖLÜM III. YÖNTEM

III.1. Çalışmanın Türü

Çalışma, var olan durumu saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır.

Ayrıca çalışmada 4. Sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarında, süreç içerisinde farklılaşma olup olmadığı uzamsal çalışmanın gerekleri yerine getirilerek saptanmıştır.

III.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında, 2008–2009 akademik yılında 1. ve 2. öğretimde okuyan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Ölçeklerin uygulandığı gün sınıfta bulunan tüm 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri çalışma grubunun içinde yer almışlardır. Ancak 4. sınıf öğrencileri için 3 aylık staj dönemi sürecinde 1'er ay aralıklarla öz-yeterlik algısı ölçeği uygulandığı için her 3 uygulamada yer alan 4. sınıf öğrencileri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Böylelikle toplam 222 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıflara göre sayısal dağılımları Tablo 1' de diğer demografik özellikleri ise Tablo 2, 3, 4, 5, 6 ve 7' de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

SINIF	Öğretim Türü			
	I. Öğretim		II. Öğretim	
	N		N	
1.Sınıf	29		24	
2.Sınıf	28		20	
3.Sınıf	32		30	
4.Sınıf	I. Uygulama	27	I. Uygulama	32
	II. Uygulama		II. Uygulama	
	III. Uygulama		III. Uygulama	
Toplam	116		106	
	222			

Çalışma grubuna katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler ilerleyen bölümlerde verilmiştir.

III.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Araştırma grubunun demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenine ait sayısal veriler Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	156	70
Erkek	66	30
Toplam	222	100

Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin % 30’u (66) erkek öğrenciler, %70’i (156) ise kız öğrencilerdir.

III.2.2. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre dağılımı

Tablo 3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

Lise Türü	N	%
Anadolu Lisesi	64	29
Anadolu Öğretmen Lisesi	46	21
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	78	35
Süper Lise	34	15
Toplam	222	100

Tablo 3’ de görüldüğü gibi araştırma grubuna katılan öğrencilerin % 29’ u(64) Anadolu lisesi mezunu, % 21’ i Anadolu öğretmen Lisesi mezunu, % 35’i (78) Yabancı dil ağırlıklı lise mezunu, % 15’i ise süper lise mezunu öğrencilerden oluşmaktadır.

III.2.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Öğretim Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim türlerine (I. öğretim ve II. öğretim) göre dağılımı Tablo 4’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin öğretim türlerine göre dağılımı

Öğretim Türü	N	%
Birinci Öğretim	116	52
İkinci Öğretim	106	48

Tablo 4’ de görüldüğü gibi araştırma grubuna katılan öğrencilerin % 52’ si (116) birinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerden, % 48’ i (106) ise ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

III.2.4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırma grubu olarak ele alınan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sayısal dağılımları ve yüzdeleri Tablo 5’ de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	N	%
Birinci Sınıf	53	24
İkinci Sınıf	48	22
Üçüncü Sınıf	62	27
Dördüncü Sınıf	59	27
Toplam	222	100

Tablo 5’ de görüldüğü gibi araştırma grubuna katılan öğrencilerin % 24’ü (53) birinci sınıfta, % 22’ si (48) ikinci sınıfta, %27’ si (62) üçüncü sınıfta, % 27’ si (59) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

III.2.5. Okul Uygulaması Dersine Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırma grubu olarak ele alınan öğrencilerden 4. sınıfta öğrenim görerek 2. dönem okul uygulaması dersine katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sayısal dağılımları ve yüzdeleri Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul Uygulaması Dersine Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	39	66
Erkek	20	34
Toplam	59	100

Tablo 6’ da görüldüğü gibi araştırma grubu öğrencilerinden 4. sınıfta öğrenim görerek okul uygulaması dersine katılan öğrencilerin % 34’ü (20) erkek, % 66’ sı (39) kız öğrencilerdir.

III.2.6. Okul Uygulaması Dersine Katılan Öğrencilerin Öğretim Türüne Göre Dağılımı

Araştırma grubu olarak ele alınan öğrencilerden 4. sınıfta öğrenim görerek 2. dönem okul uygulaması dersine katılan öğrencilerin öğretim türüne göre sayısal dağılımları ve yüzdeleri Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul Uygulaması Dersine Katılan Öğrencilerin Öğretim Türüne Göre Dağılımı

Sınıf	Öğretim Türü	N	%
4. Sınıf	Birinci Öğretim	27	46
	İkinci Öğretim	32	54

Tablo 7' de görüldüğü gibi araştırma grubu öğrencilerinden 4. sınıfta öğrenim görerek okul uygulaması dersine katılan öğrencilerin % 54'ü (32) I. öğretim ve % 46' sı (27) II. öğretimde öğrenim gören öğrencilerdir.

III.3. Veri Toplama Araçları

III.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada ele alınan değişkenlere (öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, sınıfları ve mezun oldukları lise türü) ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

III.3.2. İngilizce Öğretmenliği Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

Çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlik algılarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla Güven (2005) tarafından geliştirilen İngilizce öğretmenliği öz-yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. 34 madde ve dört alt boyuttan oluşan 5' li likert tipi ölçeğin Cronbach α güvenirlik katsayısı araştırmacı tarafından 0.96, bu çalışmada 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanlar 0-136 arasında değişmektedir (EK-3. Güvenirlik Analizi).

Ölçeğin birinci alt boyutu 15 maddeden oluşmakta ve öğretmenin konu alanıyla ilgili öz-yeterlik algısını ölçmek üzere düzenlenmiştir. Bu boyutun, Cronbach α güvenirlik katsayısı Güven (2005) tarafından 0.96, bu araştırmada 0.87 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin ikinci alt boyutu 11 maddeden oluşmakta ve öğretmenin, öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi ile ilgili öz-yeterlik algısını ölçmek üzere düzenlenmiştir. Bu boyutun Cronbach α güvenirlik katsayısı Güven (2005) tarafından 0.89, bu araştırmada 0.92 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu 4 maddeden oluşmakta ve öğretmenin, materyal geliştirme ile ilgili öz-yeterlik algısını ölçmek üzere düzenlenmiştir. Bu boyutun Cronbach α güvenirlik katsayısı Güven (2005) tarafından 0.85, bu araştırmada 0.87 bulunmuştur.

Ölçeğin dördüncü alt boyutu ise, 4 maddeden oluşmakta ve öğretmenin, öğretimin planlaması ile ilgili öz-yeterlik algısını ölçmek üzere düzenlenmiştir. Bu boyutun Cronbach α güvenirlik katsayısı Güven (2005) tarafından 0.83, bu araştırmada ise 0.91 olarak bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan, “İngilizce öğretmenliği öz-yeterlik algısı ölçeği” alt boyutlarında yer alan yeterlik alanları, MEB (2009) tarafından belirlenen İngilizce öğretmenliği özel alan yeterlikleriyle uyum içindedir. Bunun yanı sıra bu çalışmada kullanılan ölçek, ülkemiz eğitim yapısı içinde yetişen öğretmenlere yönelik hazırlandığı için elde edilen bulguların daha geçerli olacağı düşünülmektedir. Ölçek uyarlama çalışmalarında kültürel boyut ihmal edildiği için sağlıklı sonuçların çıkmayacağı yönünde bazı görüşler vardır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öz-yeterlik algı ölçeklerinin öğretmenlerin iş yaşamını oluşturan tipik görevleri doğru olarak yansıtmadığına dikkat çekmektedir. Lin ve Gorell (2001), öğretmen yeterliği kavramının

kültürel kaynaklı bir boyutu olduğunu ve bu nedenle farklı kültürlerde uygulanırken dikkatli olunması gerektiğini belirtmiştir.

III. 4. Süreç

Ölçekler, 2008 - 2009 akademik yılı bahar döneminde uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu ve İngilizce Öğretmenliği Öz-yeterlik Algısı Ölçeği 1., 2. ve 3. sınıflara mart ayında ve aynı hafta içinde uygulanmıştır.

4. sınıf öğrencilerine ise hem kişisel bilgi formu hem de öz-yeterlik algısı ölçeğinin ilk uygulaması 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile birlikte mart ayında ve aynı hafta gerçekleştirilmiştir. 4. sınıflara öz-yeterlik algısı ölçeğinin ilk uygulaması staja başlamadan, 2. uygulama stajın 1. ayının sonunda, 3. uygulama ise stajın bitiminde yani 2. ayın sonunda yapılmıştır.

III.5. Verilerin Analizi

Bilgi formu ve ölçekten elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programında analiz edilmiştir. Alt ölçeklere ait normallik kontrolleri yapılmış ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Normallik testi sonuçları Ek-2’de verilmiştir.

Her alt problem için demografik özelliklere ait tanımlayıcı istatistik (sayı ve yüzde) değerleri verilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne, öğretim türüne ve sınıf düzeylerine göre değişim gösterip göstermediğini araştırmak üzere her bir alt ölçeğin demografik özelliklerle karşılaştırılmaları Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri ile yapılmıştır. Okul uygulaması dersinde (stajda) geçirilen süreye göre verilerin çözümlenmesinde, tekrarlı (ilişkili) ölçümler için parametrik olmayan istatistik tekniklerinden Friedman Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM

IV.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilen verilere ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

IV.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 1. alt problemine yönelik olarak İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının düzeyi incelenmiştir. Öğretmen adayları ölçekte yer alan 34 maddeye 0-4 arası puanlar vermişlerdir. Öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri puanların ortalamaları 2.84 olarak bulunmuştur. En yüksek 4 olabilecek ortalama puan açısından değerlendirildiğinde, bu ortalamaya göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları kendilerini İngilizce öğretmenliğine yönelik yeterli düzeyde görmektedirler.

IV.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 2. alt problemine yönelik olarak; İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1.,2.,3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 8' de cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik algılarındaki farklılara ilişkin tanımlayıcı istatistik (ortalama ve standart sapma) değerleri verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Betimsel Bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
TOPÖYA	Kız	156	96.92	21.24
	Erkek	66	97.25	19.28
KAÖYA	Kız	156	43.44	8.14
	Erkek	66	44.54	7.79
ÖÖSYA	Kız	156	30.89	8.48
	Erkek	66	29.95	7.99
MGÖYA	Kız	156	11.62	3.75
	Erkek	66	11.30	3.45
ÖPÖYA	Kız	156	10.96	4.11
	Erkek	66	11.45	3.13

Tablo 8' e göre toplam öz-yeterlik algısı ortalama puanları kız öğrencilerin 96.92, erkek öğrencilerin ise 97.25 olarak bulunmuştur. Aradaki farkın çok küçük olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
TOPÖYA	Kız	156	112.05	17479.50	5062.50	.84
	Erkek	66	110.20	7273.50		
KAÖYA	Kız	156	109.64	17103.50	4857.50	.50
	Erkek	66	115.90	7649.50		
ÖÖSYA	Kız	156	114.92	17927.00	4615.00	.22
	Erkek	66	103.42	6826.00		
MGÖYA	Kız	156	114.17	17810.50	4731.50	.33
	Erkek	66	105.19	6942.50		
ÖPÖYA	Kız	156	110.84	17291.00	5045.00	.81
	Erkek	66	113.06	7462.00		

Tablo 9' a göre kız ve erkek öğrenciler arasında TOPÖYA puanları bakımından istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U= 5062.50$; $p > .05$). Bu sonuçlara göre İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Bu sonuca paralel biçimde ölçeğin, KAÖYA ($U= 4857.50$; $p > .05$), ÖÖSYA ($U= 4615$; $p > .05$), MGÖYA ($U= 4721.50$; $p > .05$) ve ÖPÖYA ($U= 5045$; $p > .05$) alt boyutlarında da istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Konu alanı, öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi, materyal geliştirme ve öğretimin planlaması ile ilgili öz-yeterlik algılarında cinsiyete göre bir farklılık gözlenmemiştir.

Alan yazında cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısının anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini araştıran birçok çalışma

yapılmıştır (Riggs, 1991; Say, 2005; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Üredi ve Üredi, 2006; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Aydın, 2008). Bu çalışmalardan bazılarında cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik algılarında farklılaşma bulunamazken bazılarında farklılaşmalar bulunmuştur.

Riggs (1991) çalışmasında, fen öğretimine yönelik hem göreve başlamış hem de aday öğretmenlerde erkek öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının kız öğretmen ve öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Say (2005) çalışmasında, fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının kız öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, Üredi ve Üredi (2006) ise sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören kız öğretmen adaylarının fen öğretiminde, aynı bölümde öğrenim gören erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik algılarına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cheung (2006) ise çalışmasında bayan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre, daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Akkoyunlu ve Orhan (2003), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancını inceledikleri çalışmada cinsiyet değişkenine göre temel bilgisayar becerileri açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı, Can, Günhan, ve Erdal (2005), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz-yeterlik algılarında cinsiyet değişkeninin öz-yeterlik algısında bir farklılaşma yaratmadığı, Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, cinsiyet değişkeninin öz-yeterlik algısında bir farklılaşma yaratmadığı, Akbaş ve Çelikkaleli (2006) sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik

algılarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, Gerçek ve diğ. (2006), biyoloji öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerini farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmada cinsiyet değişkenine öz-yeterlik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) çalışmalarında, ilköğretim öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önceki mesleki öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını, Aydın (2008) sınıf öğretmenliği bölümünde, çevre bilimi dersi alan ve almayan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığını, Baki, Kutluca ve Birgin (2008) matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik öz-yeterlik algılarını inceledikleri çalışmada öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediğini, Ghaith ve Shaaban (1999) öğretmen öz-yeterliğinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Saracaloğlu ve Yenice (2009)' nin çalışmasında da ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında ulaşılan bu sonuçlar, cinsiyet değişkeninin öğretmen öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisinin çalışılan bağlama ve grubun özelliklerine göre farklılaştığını göstermektedir.

İngilizce öğretmenliği adaylarıyla yürütülen bu çalışmada da cinsiyet değişkenine göre, öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalarla uyum gösterecek biçimde farklılaşma bulunmamıştır.

IV.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 3. alt problemine yönelik olarak; İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1.,2.,3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının

mezun oldukları lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 10' da öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türü değişkenine göre öz-yeterlik algılarındaki farklara ilişkin tanımlayıcı istatistik (ortalama ve standart sapma) değerleri verilmiştir. Görüldüğü gibi toplam öz-yeterlik algısı puan ortalamaları ve alt boyutlarda yer alan öz-yeterlik algısı puan ortalamaları mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşmaktadır.

Tablo 10. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Betimsel Bulgular

Alt Boyut	Lise Türü	N	\bar{X}	S
TOPÖYA	Anadolu	64	98.10	21.39
	Anadolu öğretmen	46	97.34	20.38
	Yabancı dil ağırlıklı	112	96.27	20.46
KAÖYA	Anadolu	64	45.80	6.22
	Anadolu öğretmen	46	43.21	7.83
	Yabancı dil ağırlıklı	112	42.83	8.84
ÖÖSYA	Anadolu	64	30.50	9.19
	Anadolu öğretmen	46	30.80	8.40
	Yabancı dil ağırlıklı	112	30.59	7.86
MGÖYA	Anadolu	64	11.06	4.45
	Anadolu öğretmen	46	11.60	3.54
	Yabancı dil ağırlıklı	112	11.75	3.18
ÖPÖYA	Anadolu	64	10.71	4.75
	Anadolu öğretmen	46	11.71	3.36
	Yabancı dil ağırlıklı	112	11.08	3.44

Tablo 10' da toplam öz-yeterlik algısı puan ortalamaları açısından en yüksek ortalamaya sahip öğrencilerin Anadolu lisesinden mezun olan öğrenciler olduğu ($\bar{X}=98.10$; $S=21.39$) bulunmuştur. Ardından sırasıyla ortalama puanlar bakımından,

Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrencilerin ($\bar{X}=97.34$; $S=20.38$) ve yabancı dil ağırlıklı liseden mezun olan öğrencilerin ($\bar{X}=96.27$; $S=20.46$) geldiği görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan farkın çok küçük olduğu dikkati çekmektedir.

Bu farklılaşmanın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla alt boyutlarda Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Mezun oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Kruskal-Wallis testi Sonuçları

Alt Boyut	Lise Türü	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark (MWU)
TOPÖYA	Anadolu	64	114.47	2	.243	.88	-
	Anadolu Öğretmen	46	112.10				
	Yabancı Dil Ağırlıklı	112	109.56				
KAÖYA	Anadolu	64	126.68	2	5.067	.07	-
	Anadolu Öğretmen	46	103.90				
	Yabancı Dil Ağırlıklı	112	105.95				
ÖÖSYA	Anadolu	64	111.73	2	.007	.99	-
	Anadolu Öğretmen	46	112.01				
	Yabancı Dil Ağırlıklı	112	111.16				
MGÖYA	Anadolu	64	109.29	2	.109	.94	-
	Anadolu Öğretmen	46	112.08				
	Yabancı Dil Ağırlıklı	112	112.53				
ÖPÖYA	Anadolu	64	111.19	2	1.178	.55	-
	Anadolu Öğretmen	46	120.23				
	Yabancı Dil Ağırlıklı	112	108.09				

Tablo 11' e göre TOPÖYA puanları bakımından öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkeni, İngilizce öğretmenliğine yönelik öz-yeterlik algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($X^2_{(2)} = .243$; $p > .05$). Bu sonuca göre, öğrencilerin öz-yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları öz-yeterlik algısı puanlarının mezun olunan lise türüne göre değişmediği söylenebilir.

Mezun olunan lise türünün öz-yeterlik algılarında farklılık yaratmamasının nedeni olarak, bu liselerin büyük oranda yabancı dil (İngilizce) ağırlıklı eğitim yapan

liseler olması gösterilebilir. Bu lise türlerinin ders programları ve derslerin içeriği birbirlerinden farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Anadolu öğretmen liselerinde diğer lise türlerinden farklı olarak öğretmenlik mesleğiyle ilgili, Eğitim Bilimlerine Giriş, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Psikolojisi, Grupla Çalışma Teknikleri, Eğitim Sosyolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Araştırma Teknikleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme gibi dersler verilmektedir.

Öz-yeterlik algılarında öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin Anadolu öğretmen lisesi ya da diğer lise türlerine göre farklılaşmamasından dolayı lise türleri arasında öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarını farklılaştıracak unsurların bulunmadığı söylenebilir.

Sadece 1. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarında mezun olunan lise türüne göre fark olup oluşmadığını incelediğimizde de lise türleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır (Anadolu Lisesi: $\bar{X} = 80,93$; $S=22,35$; Anadolu Öğretmen Lisesi: $\bar{X}=80,25$; $S=21,47$; Yabancı Dil Ağırlıklı Lise: $\bar{X}=79,20$; $S=24,76$).

Ölçeğin, toplam öz-yeterlik algısı puanlarına benzer biçimde KAÖYA ($X^2_{(2)}=5.067$; $p>.05$), ÖÖSYA ($X^2_{(2)}=.007$; $p>.05$), MGÖYA ($X^2_{(2)}=.109$; $p>.05$) ve ÖPÖYA ($X^2_{(2)}=1.178$; $p>.05$) alt boyutlarında da mezun olunan lise türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, Büyükduman (2006)' ın, İngilizce öğretmenliği adaylarının mezun oldukları lise türünün genel öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarında etkisinin olmadığı sonucuna ulaştığı çalışmasıyla uyusmaktadır. Büyükduman (2006) İngilizce öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini incelediği çalışmasında İngilizce öğretim yapan liseleri tek başlıkta toplayıp bu liselerden mezun olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını Anadolu

öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarıyla karşılaştırmış ve lise türlerine göre öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Alan yazında, farklı öğretmenlik alanlarında da öğrencilerin mezun olduğu lise türü değişkenine göre öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004; Can, Günhan ve Erdal, 2005; Alabay 2006; Gerçek ve diğ., 2006; Varol, 2007). Bu çalışmalarda da Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan öğrencilerle diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilerin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Dolayısıyla bu araştırmadan ve diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, Anadolu öğretmen liselerinde verilen öğretmenlik mesleğine yönelik ders programlarının öğrencilere kazandırması beklenen özellikler bakımından sorgulanmasının faydalı olabileceği söylenebilir.

IV.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 4. alt problemine yönelik olarak; İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının öğretim türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 12' de öğretim türü değişkenine göre öz-yeterlik algılarındaki farklara ilişkin tanımlayıcı istatistik (ortalama ve standart sapma) değerleri verilmiştir.

Tablo 12. Öğretim Türüne Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Betimsel Bulgular

Alt Ölçek	Öğretim türü	\bar{X}	S
TOPÖYA	I.Öğretim	94.50	22.38
	II. Öğretim	99.79	18.25
KAÖYA	I.Öğretim	43.81	7.76
	II. Öğretim	43.73	8.36
ÖÖSYA	I.Öğretim	29.46	9.14
	II. Öğretim	31.86	7.18
MGÖYA	I.Öğretim	10.84	4.12
	II. Öğretim	12.27	2.90
ÖPÖYA	I.Öğretim	10.37	4.40
	II. Öğretim	11.91	2.94

Tablo 12' ye göre toplam öz-yeterlik algıları açısından, II. öğretim öğrencilerinin ortalama puanları ($\bar{X}=99.79$; $S=18.25$) I. öğretim öğrencilerinin puanlarından ($\bar{X}=94.50$; $S=22.38$) yüksektir. Öğretim türleri arasında oluşan bu farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını ve hangi alt boyutlarda farklılığın oluştuğunu bulabilmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara ilişkin veriler Tablo 13' te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretim Türü Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretim Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
TOPÖYA	I. öğretim	116	104.81	12158.00	5372.00	.104
	II. öğretim	106	118.82	12595.00		
KAÖYA	I. öğretim	116	111.09	12886.50	6100.50	.921
	II. öğretim	106	111.95	11866.50		
ÖÖSYA	I. öğretim	116	104.57	12130.50	5344.50	.092
	II. öğretim	106	119.08	12622.50		
MGÖYA	I. öğretim	116	101.96	11827.00	5041.00	.020*
	II. öğretim	106	121.94	12926.00		
ÖPÖYA	I. öğretim	116	102.19	11854.00	5068.00	.023*
	II. öğretim	106	121.69	12899.00		

Tablo 13' e göre öğretim türü değişkenini açısından TOPÖYA puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($U= 5372$; $p> .05$). Bu sonuca göre, öğretim türünün (I. öğretim - II. öğretim) toplam öz-yeterlik algıları bakımından İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik algılarını farklılaştırmadığı söylenebilir.

Benzer biçimde, ölçeğin KAÖYA ($U= 6100.50$; $p> .05$) ve ÖÖSYA ($U= 5344$; $p> .05$) alt boyutlarında da toplam öz-yeterlik algısı puanlarında olduğu gibi, öğretim türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Dolayısıyla konu alanı ve öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi ile ilgili öz-yeterlik algıları da öğretim türü değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Bu çalışmada bulunan sonuca uygun biçimde alan yazında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının öğretim türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan

bazı çalışmalar bulunmuştur. Örneğin, Akbaş ve Çelikkaleli, (2006) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının öğretim türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kaya (2008), düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerini incelediği çalışmasında ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin, normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ancak öğretim türleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2009) bir başka çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre “transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre, İkinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu bulunmuş ancak öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ölçeğin diğer alt boyutlarından MGÖYA ($U=5041.00$; $p < .05$) ve ÖPÖYA ($U=5068.00$; $p < .05$) boyutlarında ise öğretim türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının materyal geliştirme ve öğretimin planlaması ile ilgili öz-yeterlik algılarının öğretim türü değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalarına bakılmıştır. Ölçeğin MGÖYA alt boyutunda I. öğretimde öğrenim gören öğrenciler arasında bu değer 101.96, II. öğretimde öğrenim gören öğrenciler arasında 121.94’ dür. Ölçeğin ÖPÖYA alt boyutunda ise I. öğretimde öğrenim gören öğrenciler arasında bu değer 102.19, II. öğretimde öğrenim gören öğrenciler arasında 121.69 olarak bulunmuştur. Materyal Geliştirme İle İlgili Öz-Yeterlik Algısı ve Öğretimin Planlanması İle İlgili Öz-Yeterlik Algısı boyutlarında II. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin puanlarının, I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı

düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, MGÖYA ve ÖPÖYA alt boyutlarında oluşan farklılık II. öğretimde öğrenim gören öğrenciler lehine çıkmıştır. Bu alt boyutlarda II. öğretim lehine elde edilen bulguların Kaya (2008, 2009)' nın çalışmalarında elde edilen bulgularla uyduğu görülmektedir.

Bu iki boyutta oluşan bu farklılığın birçok sebebi olabilir. Çalışmanın sınırlılıkları içerisinde bu farklılığın nedenleri incelenmemiştir. Bu durum farklı çalışmalarla incelenmesi gereken bir durumdur.

IV.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 5. alt problemine yönelik olarak; İngiliz dili eğitimi anabilim dalı 1.,2.,3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda farklılaşmanın kaynağını bulabilmek amacıyla sınıflara Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 14' de sınıf düzeyi değişkenine öz-yeterlik algılarındaki farklılara ilişkin tanımlayıcı istatistik (ortalama ve standart sapma) değerleri verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Betimsel Bulgular

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S.
TOPÖYA	1.Sınıf	53	79.84	23.22
	2.Sınıf	48	93.60	18.58
	3.Sınıf	62	103.30	14.54
	4.Sınıf	59	108.64	13.36
KAÖYA	1.Sınıf	53	37.13	8.83
	2.Sınıf	48	44.14	6.42
	3.Sınıf	62	45.41	6.44
	4.Sınıf	59	47.71	6.32
ÖÖSYA	1.Sınıf	53	24.67	9.77
	2.Sınıf	48	28.85	8.23
	3.Sınıf	62	33.40	5.78
	4.Sınıf	59	34.44	5.57
MGÖYA	1.Sınıf	53	9.28	4.36
	2.Sınıf	48	10.66	3.93
	3.Sınıf	62	12.58	2.67
	4.Sınıf	59	13.13	2.20
ÖPÖYA	1.Sınıf	53	8.75	4.39
	2.Sınıf	48	9.93	4.01
	3.Sınıf	62	11.90	3.03
	4.Sınıf	59	13.35	2.10

Tablo 14' e göre, ölçekten elde edilen toplam puan ortalamalarında ve alt boyutlardan elde edilen puan ortalamalarında sınıf düzeylerine göre farklılıklar vardır. Toplam öz-yeterlik algısı puanları ele alındığında ortalamaların; 1. sınıfta 79.84, 2. sınıfta 93.60, 3. sınıfta 103.30 ve 4. sınıfta 108.64 şeklinde yükseldiği görülmektedir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında da sınıf düzeyine paralel bir şekilde öz-yeterlik algısı ortalama puanlarında bir artış söz konusudur.

Sınıf düzeyi değişkenine göre üst sınıflar lehine oluşan bu farklılığın istatistiksel düzeyde anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonuçları Tablo 15' de verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Kruskal-Wallis testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark (MWU)
TOPÖYA	1	53	62.40	3	57.593	.000	1-2
	2	48	97.26				1-3
	3	62	129.48				1-4
	4	59	148.30				2-3 2-4
KAÖYA	1	53	61.35	3	48.029	.000	1-2
	2	48	113.27				1-3
	3	62	124.10				1-4
	4	59	141.86				2-4
ÖÖSYA	1	53	69.04	3	45.459	.000	1-2
	2	48	94.82				1-3
	3	62	133.59				1-4
	4	59	140.00				2-3 2-4
MGÖYA	1	53	76.88	3	33.150	.000	1-3
	2	48	95.42				1-4
	3	62	128.01				2-3
	4	59	138.34				2-4
ÖPÖYA	1	53	73.98	3	47.179	.000	1-3
	2	48	90.67				1-4
	3	62	122.61				2-3
	4	59	150.47				2-4 3-4

Tablo 15' e göre, öğrencilerin toplam öz-yeterlik algısı yani TOPÖYA puanları, sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($X^2_{(3)} = 57.593$; $p < .05$). TOPÖYA' da farkın kaynağını bulmak amacıyla ikili karşılaştırmalarda uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, 1. sınıfla; 2.sınıf ($U = 824,000$; $p < .05$) 3. sınıf ($U = 638,000$; $p < .05$) ve 4. sınıf arasında ($U = 414,000$; $p < .05$) ayrıca 2. sınıfla; 3. sınıf ($U = 1023,000$; $p < .05$) ve 4. sınıf ($U = 749,500$; $p < .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

1.-2., 1.-3., 1.-4. ve 2.-3., 2.-4. sınıflar arasında üst sınıflar lehine anlamlı farklılıklar oluşmasına karşın 4. sınıf ile 3. sınıf arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4. sınıf öğrencilerinin okul uygulaması dersi başlamadan önceki yani I. uygulamadan elde edilen öz-yeterlik algısı puanları ile 3. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algısı puanları arasında istatistiksel olarak bir fark oluşmamasına karşın, okul uygulaması dersinin yani III. uygulama sonunda ölçekten elde edilen öz-yeterlik algısı puanları ile 3. sınıfların öz-yeterlik algısı puanları arasında 4. sınıflar lehine .001 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum 4. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının, okul uygulamasında geçirdikleri yaşantılar boyunca yükseldiğini göstermektedir. Okul uygulamasına katılan öğrencilerin, öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının uygulama öncesinde 3. sınıf düzeyine yakın olduğu, uygulama sonrasında ise oldukça arttığı gözlenmiştir (3.Sınıf: $\bar{X}=103.30$; $S=14.54$, 4.sınıf I. uygulama: $\bar{X}=108.64$; $S=13.36$ - 4.sınıf III. uygulama: $\bar{X}=116.79$; $S=13.64$).

Toplam öz-yeterlik algısından elde edilen puanlara paralel biçimde ölçeğin, KAÖYA ($X^2_{(3)} = 48.029$; $p<.05$), ÖÖSYA ($X^2_{(3)} = 45.459$; $p<.05$), MGÖYA ($X^2_{(3)} = 33.150$; $p<.05$) ve ÖPÖYA ($X^2_{(3)} = 47.179$; $p<.05$) alt boyutlarında da sınıf düzeyi değişkenine göre üst sınıflar lehine istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur.

Sınıf düzeyi yükseldikçe, öz-yeterlik algısı puanlarının yükselmesinin eğitim fakültelerinde uygulanan programın bir etkisi olarak ortaya çıktığı, eğitim fakültesinde verilen eğitimin öğrencilerin yetkinleşmelerini sağladığı ve var olan öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği, söylenebilir.

Bu çalışmada bulunan sonuca paralel biçimde ülkemizde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri yükseldikçe öz-yeterlik algılarının da yükseldiği sonucuna ulaşan alan yazında bazı çalışmalar bulunmuştur. Örneğin, Umay (2002), ilköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz-yeterlik algısına etkisini incelediği çalışmasında, 4. sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı öz-yeterlik algısının 1. sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu, Can, Günhan, ve Erdal (2005), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz-yeterlik algılarında sınıf düzeyi değişkeninin öz-yeterlik algısında 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Buna benzer biçimde alan yazında sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen öz-yeterlik algılarının yükseldiğini ortaya koyan birçok farklı çalışmaya da rastlanmıştır. (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Üredi ve Üredi, 2006; Gerçek ve diğ., 2006).

Araştırmada ayrıca ölçeğin alt boyutlarında öz-yeterlik algısı puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

IV.1.5.1. Konu Alanıyla İlgili Öz-Yeterlik Algısı ve Sınıf Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tablo 15' e göre, öğrencilerin konu alanıyla ilgili öz-yeterlik algısı (KAÖYA) alt boyutundan almış oldukları puanların, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Farkın kaynağını bulmak amacıyla ikili karşılaştırmalarda uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, KAÖYA alt boyutunda sınıf düzeyine göre, üst sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklar, 1. sınıfla; 2. sınıf arasında ($U =$

634.50; $p < .05$), 3. sınıf arasında ($U = 693.50$; $p < .05$) ve 4. sınıf arasında ($U = 492.50$; $p < .05$) ayrıca, 2. sınıfla; 4. sınıf arasında ($U = 1018.50$; $p < .05$) bulunmuştur.

Bu anlamlı farklılıklar 1.-2., 1.-3., 1.-4. ve 2.-4. sınıflar arasında bulunmasına karşın 2.-3. ve 3.-4. sınıflar arasında bulunmamıştır. 2.-3. ve 3.-4. sınıflar arasında farkların anlamlı çıkmamasına, konu alanı ile ilgili derslerin yoğunluklu olarak 1. sınıf programında bulunuyor olması ve üst sınıflara doğru konu alanıyla ilgili derslerin azalıyor olmasının neden olduğu söylenebilir. Ders programı incelendiğinde (bkz. EK-4) konu alanı ile ilgili olan Bağlamsal Dilbilgisi, İleri Okuma ve Yazma, Dinleme ve Sesletim, Sözlü İletişim Becerileri, Yazılı Anlatım, İngiliz Edebiyatı, Anlatım Becerileri ve Dilbilim gibi derslerin daha çok 1. sınıf programında yer aldığı üst sınıflara doğru ise derslerin öğretim teknikleri ve planlamaya yönelik değiştiği görülmektedir.

IV.1.5.2. Öğretme-Öğrenme Sürecinin Yönetimi İle İlgili Öz-Yeterlik Algısı ve Sınıf Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin, öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi ile ilgili öz-yeterlik algısı (ÖÖSYA) alt boyutundan almış oldukları puanların, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 15' de verilmiştir. Uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Farkın kaynağını bulmak amacıyla ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre, ÖÖSYA alt boyutunda, 1. sınıfla; 2. sınıf arasında ($U = 929$; $p < .05$), 3. sınıf arasında ($U = 693.50$; $p < .05$) ve 4. sınıf arasında ($U = 492.50$; $p < .05$) ayrıca, 2. sınıfla; 3. sınıf arasında ($U = 936.50$; $p < .05$) ve 4. sınıf arasında da ($U = 824$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre, ÖÖSYA alt boyutunda üst sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşmaktadır.

Bu anlamlı farklılıklar 1.-2., 1.-3., 1.-4. ve 2.-3, 2.-4. sınıflar arasında bulunmasına karşın 3.-4. sınıflar arasında bulunmamıştır. Ölçekte yer alan maddeler açısından değerlendirildiğinde öğrenme-öğretme süreci yönetimi ile ilgili 3. sınıf programında, çocuklara yabancı dil öğretimi, dil becerilerinin öğretimi, edebiyat ve dil öğretimi, özel öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi gibi derslerin bulunması, buna karşın 4. sınıf programında ise güz yarıyılına kadar, ölçek maddeleri açısından öğrenme-öğretme süreci yönetimi ile ilgili olabilecek dersler olan okul deneyimi ve özel eğitim gibi az sayıda dersin bulunuyor olmasından dolayı öz-yeterlik algılarının bu sınıflar arasında yakın düzeyde çıktığı ve anlamlı fark oluşmadığı söylenebilir.

IV.1.5.3. Materyal Geliştirme İle İlgili Öz-Yeterlik Algısı ve Sınıf Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tablo 15' de görüldüğü gibi, öğretmenin materyal geliştirme ile ilgili öz-yeterlik algısı (MGÖYA) alt boyutundan almış oldukları puanların, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < .05$). Farkın kaynağını bulmak amacıyla ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre, MGÖYA alt boyutunda, 1. sınıfla; 3. sınıf arasında ($U = 891,500$; $p < .05$) ve 4. sınıf arasında ($U = 723,000$; $p < .05$) ayrıca, 2. sınıfla; 3. sınıf arasında ($U = 1036,500$; $p < .05$) ve 4. sınıf arasında da ($U = 852,500$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre, üst sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşmaktadır.

Bu anlamlı farklılıklar 1.-3., 1.-4. ve 2.-3, 2.-4. sınıflar arasında bulunmasına karşın 1.-2. ve 3.-4. sınıflar arasında bulunmamıştır. 2. sınıfla 1. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının farklılaşmamasının nedeni olarak, ölçeğin uygulandığı sırada (I.

uygulama: gz dönemi sonu) bahar dönemi programında yer alan ğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini 2. sınıf ğrencilerinin henüz almamış olmamaları gösterilebilir.

3. sınıfla 4. sınıf arasında ise materyal geliştirmeye yönelik öz-yeterlik algıları arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır. Her iki sınıfta da ğretmen adayları materyal geliştirmeye yönelik IV. yarıyıl “ğretim teknolojileri ve materyal tasarımı” dersini almışlardır. Bunun yanı sıra 4. sınıf ğrencileri VII. yarıyıl “yabancı dil ğretiminde materyal inceleme ve geliştirme” dersini de almışlardır.

IV.1.5.4. Öğretimin Planlaması İle İlgili z-Yeterlik Algısı ve Sınıf Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tablo 15’ de görüldüğü gibi, ğretmen adaylarının öğretimin planlaması ile ilgili öz-yeterlik algısı (PYA) alt boyutundan almış oldukları puanların, sınıf düzeyi değifkenine göre anlamlı bir Şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel aĥıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Farkın kaynağını bulmak amacıyla ikili karşılaştırmalarda uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, PYA alt boyutunda, 1. sınıfla; 3. sınıf arasında ($U = 909,500$; $p < .05$) ve 4. sınıf arasında ($U = 531,000$; $p < .05$), 2. sınıfla; 3. sınıf arasında ($U = 1044,500$; $p < .05$), 4. sınıf arasında ($U = 637,000$; $p < .05$) ve ayrıca 3. sınıfla; 4. sınıf arasında ($U = 1341$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre, üst sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşmaktadır.

PYA alt boyutunda bu anlamlı farklılıklar, 1.-3., 1.-4. ve 2.-3, 2.-4. ayrıca 3.-4. sınıflar arasında bulunmasına karşın 1.-2. sınıflar arasında bulunmamıştır. 2. sınıf ğrencilerinin uygulanan lĥeđin maddelerine göre öğretimin planlamasıyla ilgili olabilecek IV. yarıyıl alacakları (bkz. Ek: 4) “İngilizce ğretiminde yeni yaklaşımlar II” ve “zel ğretim yöntemleri I” derslerini lĥeđin uygulandığı sırada henüz almamış

olmalarından dolayı öğretimin planlaması açısından öz-yeterlik algılarının 1. sınıfla farklılaşmamış olabileceği söylenebilir.

Diğer taraftan öğretimin planlaması ile ilgili becerilerin ölçek maddeleri incelendiğinde (bkz. Ek: 1) üst düzey beceriler olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda 2. sınıf öğrencilerinin henüz öğretimin planlaması açısından kendilerini istenilen yeterlikte görmemiş olmalarından dolayı 1. sınıfla aralarında öğretimin planlamasıyla ilgili öz-yeterlik algıları açısından anlamlı farklılık oluşmamış olabilir.

IV.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 6. alt problemine yönelik olarak; İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının, okul uygulaması dersinde (staj) geçirdikleri sürelerle göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. 4. sınıflara ölçek, okul uygulaması dersinin başında (I. uygulama), ortasında (II. uygulama) ve sonunda (III. uygulama) 3 kez uygulanmıştır.

Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması ya da okul uygulaması adıyla yer alan dersi VIII. yarıyıl boyunca almaktadırlar. Bölüm öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının Mersin’ de farklı okullara gönderildiği, her okulda danışmanlık yapacak öğretmen başına 9-10 civarı öğretmen adayı düşecek biçimde düzenleme yapıldığı bilgileri alınmıştır. Öğretim elemanları, ayrıca öğretmen adaylarının stajın 1. ayında gözlem yaptıklarını, 2. ayın ortalarına doğru ders anlatmaya başladıklarını, bu esnada diğer öğretmen adaylarının da onları dinlediğini, son aya doğru ise öğretmen adaylarının bağımsız biçimde ders anlatmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu sürelerin düzenlenmesinin öğrenciler, danışman öğretmen ve staj yapılan okul tarafından istek ve beklentilere göre değişebileceğini de dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda ölçeğin I. uygulamasından elde edilen puanlar öğretmen adaylarının staja başlamadan önceki

puanlarını, II. uygulamadan elde edilen puanlar sınıf öğretmenini ve sınıf ortamını gözlemleyerek geçirdikleri sürelerin sonundaki puanlarını, III. uygulamadan elde edilen puanlar ise hem gözlem yaptıkları hem de doğrudan yaşantı deneyimi kazandıkları, ders anlatımlarıyla geçen sürenin sonundaki puanlarını yansıtmaktadır.

Tablo 16’ da okul uygulaması dersi değişkeninin, öz-yeterlik algılarında oluşturduğu farklara ilişkin tanımlayıcı istatistik (ortalama ve standart sapma) değerleri verilmiştir.

Tablo 16. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okul Uygulaması Dersi İle Öz- Yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Betimsel Bulgular

Alt Boyut ve Uygulama	N	\bar{X}	S.
TOPÖYA1	59	108.64	13.36
TOPÖYA2	59	111.11	12.74
TOPÖYA3	59	116.79	13.64
KAÖYA1	59	47.13	7.20
KAÖYA2	59	48.44	6.23
KAÖYA3	59	50.52	6.34
ÖÖSYA1	59	34.98	5.60
ÖÖSYA2	59	35.89	5.12
ÖÖSYA3	59	37.67	4.92
MGÖYA1	59	13.38	2.59
MGÖYA2	59	13.38	2.20
MGÖYA3	59	14.10	2.09
ÖPÖYA1	59	13.61	2.12
ÖPÖYA2	59	13.38	1.94
ÖPÖYA3	59	14.49	1.76

Tablo 16’ ya göre toplam öz-yeterlik algısı ortalama puanları, 1. uygulamada 108.64, 2. uygulamada 111.11 ve 3. uygulamada 116.79’ dur. Görüldüğü gibi ölçekten alınan ortalama puanlar, 1. uygulamadan 3. uygulamaya doğru yani stajda geçen süreye paralel biçimde yükselmektedir. Ölçeğin KAÖYA alt boyutunda ortalama puanlar, 1. uygulamada 47.13, 2. uygulamada 48.44 ve 3. uygulamada 50.52’ dir. ÖÖSYA alt

boyutunda ortalama puanlar, 1. uygulamada 34.98, 2. uygulamada 35.89 ve 3. uygulamada 37.67' dir. MGÖYA alt boyutunda ortalama puanlar, 1. uygulamada 13.38, 2. uygulamada 13.38 ve 3. uygulamada 14.10' dur. ÖPÖYA alt boyutunda ise ortalama puanlar, 1. uygulamada 13.61, 2. uygulamada 13.38 ve 3. uygulamada 14.49' dur. Alt boyutlarda da ortalama puanlar farklılaşmakta ve III. uygulama lehine yükselmektedir.

4. sınıflarda okul uygulaması dersinin başında (I.uygulama), ortasında (II. uygulama) ve sonunda (III. uygulama) öz-yeterlik algısı ortalama puanları arasında oluşan bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemeler (tekrarlı uygulamalar) için Friedman testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17' de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Uygulaması Dersi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Tekrarlı Uygulamalar İçin Friedman Testi Sonuçları

Alt Boyut	Uygulama	Sıra Ort.	N	X ²	Sd.	p	Fark
TOPÖYA	I	1.70	59	14.62	2	.00*	I<III II<III
	II	1.92	59				
	III	2.38	59				
KAÖYA	I	1.71	59	14.77	2	.00*	I<III II<III
	II	1.92	59				
	III	2.37	59				
ÖÖSYA	I	1.79	59	7.57	2	.02*	I<III II<III
	II	1.95	59				
	III	2.26	59				
MGÖYA	I	1.95	59	4.66	2	.09	-
	II	1.86	59				
	III	2.19	59				
ÖPÖYA	I	1.92	59	15.31	2	.00*	I<III II<III
	II	1.74	59				
	III	2.35	59				

Tablo 17' ye göre, okul uygulaması dersi değişkenine (I. uygulama - II. uygulama - III. uygulama) göre toplam öz-yeterlik algısı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur ($X^2= 14.62$; $p< .05$). Toplam öz-yeterlik algısı puan ortalamalarında oluşan bu farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarla elde edilen sonuçlar Tablo 18' de verilmiştir.

Tablo 18. Okul Uygulaması Dersi Değişkenine Göre Toplam Öz-yeterlik Algılarındaki (TOPÖYA) Uygulamalar Arası Farklara İlişkin Sonuçlar

Alt Boyut	Uygulama	Sıra	N	X ²	Sd.	p
-----------	----------	------	---	----------------	-----	---

		Ort.				
TOPÖYA	I	1.39	59	3.07	1	.080
	II	1.61				
	I	1.31	59	8.34	1	.004*
	III	1.69				
	II	1.31	59	9.28	1	.002*
	III	1.69				

Buna göre toplam öz-yeterlik algısı puan ortalamaları bakımından, I. uygulama ile III. uygulama arasında ($X^2=8.34$; $p < .05$) ve II. uygulama ile III. uygulama arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($X^2=9.28$; $p < .05$). I. uygulama ile II. uygulama arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($X^2=3.07$; $p > .05$).

Farklılıkların hangi uygulamalar lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalarına bakıldığında I. uygulama ile III. uygulama arasında; I. uygulama sıra ortalamasının 1.31, III. uygulama sıra ortalamasının 1.69 olduğu, II. uygulama ile III. uygulama arasında; II. uygulama sıra ortalamasının 1.31, III. uygulama sıra ortalamasının 1.69 olduğu görülmektedir. III. uygulama sıra ortalaması puanları I. ve II. uygulama puanlarına göre daha yüksektir. Bu durum farklılığın III. uygulama lehine olduğunu göstermektedir.

I. uygulama ile II. uygulama puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamasına karşın II. uygulamada 1.61 olan sıra ortalamasının, I. uygulamada 1.39 olan sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak aralarında anlamlı bir fark oluşmamıştır. I. uygulamanın öğretmen adaylarına staj öncesi uygulanmış olması, II. uygulamada ise öğretmen adaylarının staja başlamış olmalarına rağmen doğrudan ders anlatmaya başlamamış olmalarından dolayı iki uygulama arasında anlamlı farklılık oluşmadığı söylenebilir.

Öğretmen adayı II. uygulamaya kadar olan sürede öğretmeni gözlemlemekte ve öğrencilerle diyalog kurma imkanı bulmaktadır. Bu durum, öğretmen adayının sadece sözel ikna olarak öz-yeterlik algısını yükseltmektedir fakat sözel iknanın gücü doğrudan deneyimlere göre oldukça düşüktür (Bandura, 1977a). Nitekim bu konuda yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının doğrudan deneyim olgusunu yaşadığı, öğrencilerle sınıf ortamında bire bir ders anlatmaya başladığı durumlardan sonra anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005; Davran, 2006).

Öğretmen adaylarının III. uygulama yani stajın sonundaki öz-yeterlik algılarının diğer iki uygulamaya göre yüksek çıkması stajda geçen yaşantılarının öz-yeterlik algısını yükselttiğini göstermektedir. Stajda, öğretmen adaylarının hem dolaylı yaşantılarla hem de ders anlatırken geçirdikleri doğrudan yaşantılarla öz-yeterlik algıları yükselmektedir. Elde edilen bu sonuç, Bandura (1977b)'nin dolaylı yaşantılar ve doğrudan deneyimlerin bireylerin öz-yeterlik algılarını farklılaştıran en önemli bilgi kaynakları olduğu yönündeki görüşüyle uyum içerisindedir. Dolaylı yaşantılar ve doğrudan deneyimlerin öz-yeterliğin gelişmesindeki önemi, farklı araştırmacılar tarafından da ortaya konmuştur (McCombs, 1988; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Woolfolk Hoy, 2000; Gibbs, 2002; Senemoğlu, 2005; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005; Poulou, 2007; Çakır ve Alıcı, 2009).

Sonuç olarak, okul uygulaması dersinin sonunda (III. uygulama) öğretmen adaylarının toplam öz-yeterlik algıları, okul uygulaması dersinin tam ortasındaki (II. uygulama) ve bu dersin başlangıcındaki (I. uygulama) ölçülen öz-yeterlik algılarından daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının stajda yani

okul uygulaması dersinde geçirdikleri süreyle paralel yükseldiğini göstermektedir. Stajda geçen süreler, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde yükseltmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise, Friedman Testi sonucuna göre gruplar arasında ölçeğin sadece MGÖYA alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($X^2= 15.318$; $p > .05$). Buna karşın KAÖYA ($X^2=14.778$; $p < .05$), ÖÖSYA ($X^2=7.579$; $p < .05$) ve ÖPÖYA ($X^2=15.318$; $p < .05$) alt boyutlarında 3 uygulama arasında istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıkların kaynağını bulmak amacıyla alt boyutlarda ikili karşılaştırmalarda yapılmıştır.

IV.1.6.1. KAÖYA Alt Boyutunda Öz-Yeterlik Algısı ile Okul Uygulaması Dersinin Karşılaştırılması

Tablo 19' da ölçeğin KAÖYA alt boyutunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarında uygulamalar arası oluşan farklılıklara ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 19. KAÖYA Alt Boyutunda Okul Uygulaması Dersi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Sonuçlar

Alt Boyut	Uygulama	Sıra Ort.	N	X ²	Sd.	p
KAÖYA	I	1.43	59	1.14	1	.285
	II	1.57				
	I	1.28	59	13.00	1	.000*
	III	1.72				
	II	1.35	59	6.48	1	.011*
	III	1.65				

Tablo 19' a göre KAÖYA alt boyutunda I. uygulama ile II. uygulama arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($X^2=1.14$; $p > .05$). I. uygulama ile II. uygulama arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen sıra ortalamasının II. uygulama lehine yükseldiği görülmektedir (I. uygulama: 1.43; II. uygulama: 1.57). Bu durumda, öğretmen

adaylarının staj süresince II. uygulamaya kadar olan sürede konu alanıyla ilgili öz-yeterlik algılarının yükseldiği ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı söylenebilir.

Buna karşın I. uygulama ile III. uygulama arasında ($X^2=13.00$; $p < .05$) ve II. uygulama ile III. uygulama arasında ise istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($X^2= 6.48$; $p < .05$)

Farklılıkların hangi uygulamalar lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalarına bakıldığında I. uygulama ile III. uygulama arasında; I. uygulama sıra ortalamasının 1.28, III. uygulama sıra ortalamasının 1.72 olduğu, II. uygulama ile III. uygulama arasında; II. uygulama sıra ortalamasının 1.35, III. uygulama sıra ortalamasının 1.65 olduğu görülmektedir. III. uygulama puanları I. ve II. uygulama puanlarına göre daha yüksektir. Bu durum farklılığın III. uygulama lehine olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları III. uygulama sonuna kadar konu alanıyla ilgili edimlerini geliştirmişler ve bu doğrultuda da öz-yeterlik algıları I. uygulama ve II. uygulama sonuna göre anlamlı derecede yükselmiştir. Özellikle öğretmen adaylarının birebir sınıf ortamında ders anlatmalarının konu alanıyla ilgili öz-yeterlik algılarını yükselttiği düşünülmektedir. Öğretmen adayları Eğitim fakültesinde konu alanıyla ilgili edindikleri teorik bilgileri (İngilizcenin fonolojik ve morfolojik yapısı hakkında bilgi sahibi olma, dil teorileri hakkında bilgi sahibi olma, akıcı İngilizce konuşma ve yazma, dilbilgisi özelliklerini bilme, gerekli sözcük dağarcığına sahip olma, vb.) staj süresince uygulama ve kendilerini sınama imkanı bulmuşlardır. Bu durum öğretmen adaylarının konu alanına ilişkin yargılarını ve bu konuda öğretmenlik yaşantılarında başarılı olacakları düşüncesini artırmış dolayısıyla öz-yeterlik algılarını da yükseltmiş olabilir.

Kısacası okul uygulaması dersinin sonunda (III. uygulama) öğretmen adaylarının konu alanıyla ilgili öz-yeterlik algıları okul uygulaması dersinin tam

ortasındaki (II. uygulama) ve bu dersin başlangıcındaki (I.uygulama) ölçülen öz-yeterlik algılarından daha yüksek bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının konu alanıyla ilgili öz-yeterlik algılarının stajda yani okul uygulaması dersinde geçirdikleri süreyle paralel yükseldiğini göstermektedir. Stajda geçen süreler öğretmen adaylarının konu alanıyla ilgili öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde yükseltmektedir.

IV.1.6.2. ÖÖSYA Alt Boyutunda Öz-Yeterlik Algısı ile Okul Uygulaması Dersinin Karşılaştırılması

Tablo 20' de ölçeğin ÖÖSYA alt boyutunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarında uygulamalar arası oluşan farklılıklara ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 20. ÖÖSYA Alt Boyutunda Okul Uygulaması Dersi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Sonuçlar

Alt Boyut	Uygulama	Sıra Ort.	N	X ²	Sd.	p
ÖÖSYA	I	1.43	59	1.18	1	.276
	II	1.57				
	I	1.36	59	5.25	1	.022*
	III	1.64				
	II	1.38	59	4.08	1	.043*
	III	1.62				

Tablo 20' ye göre ÖÖSYA alt boyutunda I. uygulama ile II. uygulama arasında anlamlı bir fark yoktur ($X^2= 1.18$; $p> .05$). I. uygulama ile II. uygulama arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen sıra ortalamasının II. uygulama lehine yükseldiği görülmektedir (I. uygulama: 1.43; II. uygulama: 1.57). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının II. uygulamaya kadar geçirdikleri staj yaşantılarının onların öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi öz-yeterlik algılarını yükselttiği ancak bu yaşantıların fark yaratacak düzeyde olmadığı söylenebilir. Nitekim III. uygulama sonuna kadar geçen süre sonunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının farklılaştığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlik

uygulamasında geçen süreler arttıkça öz-yeterlik algısının o oranda yükseldiğini göstermektedir.

I. uygulama ile III. uygulama arasında ($X^2= 5.25$; $p< .05$) ve II. uygulama ile III. uygulama arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($X^2= 4.08$; $p< .05$). Farklılıkların hangi uygulamalar lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalarına bakıldığında I. uygulama ile III. uygulama arasında; I. uygulama sıra ortalamasının 1.36, III. uygulama sıra ortalamasının 1.64 olduğu, II. uygulama ile III. uygulama arasında; II. uygulama sıra ortalamasının 1.38, III. uygulama sıra ortalamasının 1.62 olduğu görülmektedir. III. uygulama puanları I. ve II. uygulama puanlarına göre daha yüksektir. Bu durum farklılığın III. uygulama lehine olduğunu göstermektedir.

Okul uygulaması dersinin sonunda (III. uygulama) öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi ile ilgili öz-yeterlik algıları okul uygulaması dersinin tam ortasındaki (II. uygulama) ve bu dersin başlangıcındaki (I.uygulama) ölçülen öz-yeterlik algılarından daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adayları, konuya uygun öğretim yönteminin seçilmesi, uygun değerlendirmelerin yapılması, öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanması ve sınıf ortamının düzenlenmesi gibi konulara yönelik bilgilerini staj eğitimleri boyunca hem uygulama hem de değerlendirme olanağı bulmaktadırlar. Özellikle III. uygulama öncesi dönemde, ders anlatmaya başladıklarında öğrenme-öğretme süreci yönetimi ile ilgili bilgilerini uygulamalı olarak kullanma şansı bulmaktadırlar. Bu anlamda öğretmen adaylarının doğrudan deneyimlerinin öğrenme-öğretme süreci yönetimi ile ilgili öz-yeterlik algılarını artırdığı söylenebilir.

IV.1.6.3. MGÖYA Alt Boyutunda Öz-Yeterlik Algısı ile Okul Uygulaması Dersinin Karşılaştırılması

Tablo 21’ de ölçeğin MGÖYA alt boyutunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarında uygulamalar arası oluşan farklılıklara ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 21. MGÖYA Alt Boyutunda Okul Uygulaması Dersi Değişkenine Göre Öz-yeterlilik Algılarındaki Farklara İlişkin Sonuçlar

Alt Boyut	Uygulama	Sıra Ort.	N	X ²	Sd.	p
MGÖYA	I	1.55	59	.85	1	.355
	II	1.45				
	I	1.40	59	3.27	1	.070
	III	1.60				
	II	1.41	59	2.68	1	.101
	III	1.59				

Tablo 21’ e göre MGÖYA alt boyutunda I. uygulama ile II. uygulama arasında ($X^2=.85$; $p>.05$), I. uygulama ile III. uygulama arasında ($X^2=3.27$; $p>.05$) ve II. uygulama ile III. uygulama arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($X^2=2.68$; $p>.05$).

Sıra ortalamalarına bakıldığında I. uygulama ile II. uygulama arasında; I. uygulama sıra ortalamasının 1.55’ den, II. uygulamada 1.45’ e düştüğü buna karşın I. uygulama ile III. uygulama arasında; I. uygulama sıra ortalamasının 1.40’ dan, III. uygulamada 1.60’ a yükseldiği görülmektedir.

Eğitim fakültesinde öğrenciler, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ve yabancı dil öğretiminde materyal inceleme ve geliştirme derslerini almaktadırlar. Dolayısıyla materyal geliştirme konusunda öğrenciler belli bir donanımla staja gitmektedirler. Bu doğrultuda staj yapılan okullarda öğrencilerin, eğitim fakültelerinde

aldıkları teorik bilgileri uygulayabilme imkanı bulamamış olmalarından dolayı materyal geliştirmeye yönelik öz-yeterlik algılarının olumlu yönde farklılaşmadığı söylenebilir.

Buna rağmen okul uygulaması dersinin sonunda (III. uygulama) öğretmen adaylarının materyal geliştirme ile ilgili öz-yeterlik algısı sıra ortalaması puanlarının I. ve II. uygulamaya göre yükseldiği görülmektedir. III. uygulamaya kadar olan sürede öğretmen adaylarının ders anlatırken kendi teorik bilgilerini sınıfta uygulama imkanı bulmuş olmaları ve geliştirdikleri ya da kullandıkları öğretim materyalleri eşliğinde yürüttükleri derslerin sonunda, öğrencilerden olumlu tepkiler almış olmaları onların materyal geliştirmeye yönelik öz-yeterlik algılarını yükseltmiş olabilir.

IV.1.6.4. ÖPÖYA Alt Boyutunda Öz-Yeterlik Algısı ile Okul Uygulaması Dersinin Karşılaştırılması

Tablo 22' de ölçeğin ÖPÖYA alt boyutunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarında uygulamalar arası oluşan farklılıklara ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 22. ÖPÖYA Alt Boyutunda Okul Uygulaması Dersi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarındaki Farklara İlişkin Sonuçlar

Alt Boyut	Uygulama	Sıra Ort.	N	X ²	Sd.	p
ÖPÖYA	I	1.58	59	1.88	1	.170
	II	1.42				
	I	1.34	59	8.02	1	.005*
	III	1.66				
	II	1.31	59	12.10	1	.001*
	III	1.69				

Tablo 22' ye göre ÖPÖYA alt boyutunda I. uygulama ile II. uygulama arasında anlamlı bir fark yoktur ($X^2=1.88$; $p> .05$). I. uygulama ile III. uygulama arasında ($X^2=8.02$; $p< .05$) ve II. uygulama ile III. uygulama arasında ise istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıklar vardır ($X^2=12.10$; $p< .05$).

Farklılıkların hangi uygulamalar lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalarına bakıldığında I. uygulama ile III. uygulama arasında; I. uygulama sıra ortalamasının 1.34, III. uygulama sıra ortalamasının 1.66 olduğu, II. uygulama ile III. uygulama arasında; II. uygulama sıra ortalamasının 1.31, III. uygulama sıra ortalamasının 1.69 olduğu görülmektedir. III. uygulama puanları I. ve II. uygulama puanlarına göre daha yüksektir. Bu durum farklılığın III. uygulama lehine olduğunu göstermektedir.

Okul uygulaması dersinin sonunda (III. uygulama) öğretmen adaylarının öğretimin planlamasıyla ilgili öz-yeterlik algıları, okul uygulaması dersinin tam ortasındaki (II. uygulama) ve bu dersin başlangıcındaki (I.uygulama) ölçülen öz-yeterlik algılarından daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretimin planlamasıyla ilgili öz-yeterlik algılarının stajda yani okul uygulaması dersinde geçirdikleri süreyle paralel yükseldiğini göstermektedir. Stajda geçen süreler, öğretmen adaylarının öğretimin planlamasıyla ilgili öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde yükseltmektedir

Okul uygulaması dersinde öğretmen adaylarının II. ve III. uygulamada I. uygulamaya göre öğretimin planlaması ile ilgili yüksek öz-yeterlik algısına ulaşmalarının okulda geçirdikleri sürede öğretimin planlaması konusunda danışman öğretmenlerinden ve okul ortamından yeni edinimler kazanmış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının, dersin farklı bölümlerini zamana uygun biçimde düzenleme, ev çalışmaları hazırlama, ders kitaplarını inceleme gibi konularda stajda geçirdikleri sürede uygulama yapma, dönüt alma ve bilgi edinme imkanı bulmalarının öğretimin planlamasıyla ilgili öz-yeterlik algılarını yükselttiği düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara göre düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Alt problemlere göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ortalama puanı 4 üzerinden 2.84 olarak bulunmuştur. İngilizce öğretmenliği adaylarının öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, eğitim fakültesinde öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, toplam öz-yeterlik algısı boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları birbirine oldukça yakın düzeyde çıkmıştır. Toplam öz-yeterlik algılarında ulaşılan bu sonuca paralel biçimde, öğretmen adaylarının konu alanı, öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi, materyal geliştirme ve öğretimin planlaması ile ilgili öz-yeterlik algılarının da cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Bu doğrultuda cinsiyet değişkeninin İngilizce öğretmenliği adaylarının öz-yeterlik algılarında anlamlı düzeyde farklılaşma oluşturan bir unsur olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuca paralel biçimde alan yazında farklı öğretmenlik alanlarında cinsiyet değişkeninin öğretmenlik öz-yeterlik algılarında farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşan birçok çalışma bulunmuştur (Ghaith ve Shaaban, 1999; Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Can, Günhan, ve Erdal, 2005; Altunçekiç, Yaman ve Koray,

2005; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Gerçek ve diğ., 2006; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Aydın, 2008; Baki, Kutluca ve Birgin, 2008; Saracaloğlu ve Yenice, 2009).

3. İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, toplam öz-yeterlik algısı boyutunda, mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada lise türlerine göre toplam öz-yeterlik algısı ortalama puanları, yüksekten düşüğe doğru Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi ve yabancı dil ağırlıklı lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları biçiminde sıralanmaktadır. Yine de bu sıralamalar arasındaki puan farkları çok düşüktür. Toplam öz-yeterlik algılarında ulaşılan bu sonuca paralel biçimde öğretmen adaylarının konu alanı, öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi, materyal geliştirme ve öğretimin planlaması ile ilgili öz-yeterlik algılarının da mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Anadolu öğretmen liselerinde öğretmenlik mesleğine yönelik derslerin bulunmasına karşın bu liselerden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik algıları diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarından anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Bu çalışmada ulaşılan bu sonuca paralel biçimde, Büyük duman (2006)' ın çalışmasında da Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan İngilizce öğretmenliği adaylarının öz-yeterlik algıları ile diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuç olarak Anadolu öğretmen liselerinde uygulanan programla diğer liselerde uygulanan programlar arasında öğrencilerin İngilizce öğretmenliğine yönelik öz-yeterlik algılarında fark oluşturacak unsurların bulunmadığı söylenebilir.

4. İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının öğretim türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, toplam öz-yeterlik algısı boyutunda öğretim türlerine göre II. öğretim öğrencilerinin ortalama puanları I. öğretim öğrencilerinin ortalama puanlarından yüksek çıkmasına rağmen öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel biçimde, Kaya (2008; 2009)' nın çalışmalarında da öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısı puan ortalamaları II. öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları lehine yüksek çıkmış fakat I. öğretimle II. öğretim arasında bu fark anlamlı bulunmamıştır.

Toplam öz-yeterlik algılarında öğretim türlerine göre anlamlı farklılık bulunmaması istenen bir sonuçtur. Ancak öğrenim görülen zaman dilimi, öğretim elemanlarının zihinsel ve bedensel yorgunlukları vb. değişkenler programlar arasında farklılıklara yol açabilir. Bu anlamda I. ve II. öğretim öğrencilerinin öz-yeterlik algıları bu değişkenlere göre farklılaşabilir.

Bu doğrultuda I. ve II. öğretimlerde öğrenim gören öğrencilere uygulanan programının, öğretim türleri arasında öz-yeterlik algılarında fark yaratmaması eğitimde fırsat eşitliği açısından bir olumluluktur.

5. İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, toplam öz-yeterlik algısı boyutunda, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam öz-yeterlik algılarında en yüksek ortalama puan 4. sınıflarda çıkmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 136 olduğu düşünüldüğünde 4. sınıfların aldığı 108.64 puanın yüksek düzeyde öz-yeterlik algısını yansıttığı söylenebilir. Buradan 4. sınıflara kadar uygulanan programın

öğrencilerin öz-yeterliklerini geliştiren bir yapıya sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. 4. sınıfların ardından ortalama puanların, 3. sınıf (103.30), 2. sınıf (93.60) ve 1. sınıf (79.84) biçiminde sıralandığı görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla Can, Gülhan, ve Erdal (2005)' in 5. sınıf öğretmen adayları ile özellikle 1. sınıflar olmak üzere, diğer alt sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu yönündeki bulguları uyuşturmaktadır. Alan yazında bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer biçimde sınıf düzeyi yükseldikçe öz-yeterlik algısının yükseldiğini ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmuştur (Umay, 2002; Can, Gülhan, ve Erdal, 2005; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Üredi ve Üredi, 2006; Gerçek ve diğ., 2006).

Toplam öz-yeterlik algısı ortalama puanları arasında 4. sınıftan 1. sınıfa doğru oluşan bu kademeli sıralama, konu alanı, öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi, materyal geliştirme ve öğretimin planlaması ile ilgili öz-yeterlik algısı alt boyutlarında da aynı biçimde oluşmuştur (bkz. Tablo 14). Toplam öz-yeterlik algısı ortalama puanlarında oluşan bu farklılıklar 1.-2., 1.-3., 1.-4. ve 2.-3, 2.-4. sınıflar arasında anlamlı bulunmuştur. 3. sınıflarla 4. sınıflar arasında 4. sınıf ortalama puanları lehine bir yükseliş olmasına karşın aralarındaki fark anlamlı çıkmamıştır.

Sınıf düzeyi yükseldikçe öz-yeterlik algısı puanlarının yükselmesi farklı değişkenlerin yanında öncelikli olarak uygulanan programın bir neticesi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, İngilizce öğretmenliği bölümlerinde uygulanan programın öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını üst sınıflar lehine artıran bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı 4. sınıf lisans öğrencilerinin okul uygulaması dersinde geçirdikleri süreler göre, öz-yeterlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada öz-yeterlik algısı ölçeği öğrencilere, okul

uygulaması dersi başlamadan önce (I. uygulama), dersin ortasında (II. uygulama) ve dersin bitiminde (III. uygulama) 3 kez uygulanmıştır. Toplam öz-yeterlik algısı ortalama puanlarının I. uygulamadan III. uygulamaya doğru yükseldiği, bu yükselmenin I. uygulama ile III. uygulama puanları arasında ve II. uygulama ile III. uygulama puanları arasında anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bu sonuca paralel biçimde Davran (2006), ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile sahip oldukları öğretmenlik yeterliklerinde artış olduğu ve farklı anabilim dalı değişkenine göre uygulamaya katılan beş ilköğretim anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Woolfolk Hoy ve Burke Spero (2005), öğretmen adaylarının, 5 dönemlik öğretmenlik hazırlık programına başlamadan önceki, programın sonundaki ve öğretmenliğe başladıkları 1. yılın sonundaki öz-yeterlik algılarını karşılaştırdıkları çalışmada hazırlık programının sonunda öz-yeterlik algılarının yükseldiğini fakat öğretmenlikte geçirilen 1. yılın sonunda ise öz-yeterlik algılarının okul uygulaması programının sonundaki öz-yeterlik algısına göre düştüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Ulaşılan bu sonuçlara benzer biçimde alan yazında aday öğretmenlerin okul uygulaması dersinin ya da stajın sonunda öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik algısının yükseldiği sonucuna ulaşan başka çalışmalar da bulunmuştur (Lin ve Gorrel, 2001; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005; Davran, 2006; Kudu, Özbek ve Bindak, 2006).

Ölçeğin I. ve II. uygulamaları arasında ise anlamlı bir fark çıkmamıştır. II. uygulama yapıldığı sırada öğrencilerin sınıf ortamında ders anlatmaya başlamamış olmalarının, henüz sınıfı ve öğretmeni gözlemliyor olmalarının bu durumu yarattığı sonucuna varılmıştır. III. uygulama lehine oluşan farklılığın ise öğrencilerin gözlem yapma, sözel olarak ikna olma (öğrenci ve öğretmenlerin olumlu telkinleri) ve dolaylı

yaşantılar edinme imkanı bulmuş olmalarının yanında aktif olarak ders anlatmaya başlamalarından kaynaklandığı, kısacası III. uygulama sonunda öğrencilerde, sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve doğrudan deneyimlerin etkisiyle öz-yeterlik algılarının yükseldiği sonucuna da ulaşılmıştır. Çakır ve Alıcı (2009) çalışmalarında, bu çalışmada kullanılan ölçeği aynı bölümde öğrenim gören öğrencilere uygulamışlardır. Çalışmanın sonunda öz-yeterlik puanlarını 136 puan üzerinden 108.74 olarak bulmuşlardır. Bu çalışmada ise bu sonuç 116.79 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar, çalışmalarının boylamsal yürütülmediğini, bu nedenle bu konuda boylamsal bir çalışma yapılarak okul uygulaması süreçlerinde yaşanan dolaylı yaşantılar ve doğrudan deneyimlerin etkilerinin gözlemlenmesini önermişlerdir. Bu çalışmanın boylamsal yürütülmesinin bir nedeni de öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinde sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve doğrudan deneyimlerin zaman içinde oluşturduğu farklılaşmaların gözlemlenmesidir. Bandura (1977a)' ya göre doğrudan deneyimler ve dolaylı yaşantılar bireyin öz-yeterlik inancını artıran en önemli bilgi kaynaklarıdır. Dolaylı yaşantılar ve doğrudan deneyimlerin öz-yeterliğin gelişmesindeki önemi, birçok araştırmacı tarafından farklı çalışmalarla ortaya konmuştur (Bandura, 1977a; McCombs, 1988; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Woolfolk Hoy, 2000; Gibbs, 2002; Senemoğlu, 2005; Üredi ve Üredi, 2006; Poulou, 2007; Çakır ve Alıcı, 2009).

Öğrenciler 4. sınıfta VII. yarıyıl okul deneyimi dersi almakta, burada öğrendikleri teorik bilgileri ise VIII. yarıyıl aldıkları öğretmenlik uygulaması (okul uygulaması) dersinde kullanma imkanı bulmaktadırlar. Öğrencilerin okul uygulaması dersinin sonunda öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde yükselmesi ders dinlerken gerçekleştirdikleri dolaylı yaşantıları ve ders anlatırken gerçekleştirdikleri doğrudan deneyimlerin etkisiyle gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öz-yeterlik

algılarının artırılmasında okul uygulaması dersinin oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul uygulaması dersinin etkililiğinde dersin süresinin önemi çalışmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının stajda geçirdikleri süreler, onların öz-yeterlik algılarının gelişiminde belirleyici etmenlerdendir. Stajda geçirilen süreler düzenlenirken görev başındaki öğretmenlerin ders saatlerine benzer bir düzenlemeye gidilmesinin daha etkili olabileceği önerilebilir. Çakır ve Alıcı (2009) çalışmalarında, İngilizce öğretmenlerinin haftada 20 saat ders anlatıyor olmalarına karşın öğretmen adaylarının stajda haftada 5 saat uygulama yapma imkanı bulabildiklerini dolayısıyla stajyer öğretmenlere uygulanan eğitim koşullarının gerçekçi eğitim koşullarını yansıtmadığını belirtmişlerdir. Woolfolk Hoy ve Burke Spero (2005), stajda yapılan öğretmenlik uygulamalarının, öğretmenin tek başına her şeyiyle bir sınıfın sorumluluğunu üstlendiği gerçek öğretmenlik deneyimini yansıtmadığını, bu durumun öğretmenliğin ilk yılının sonundaki öz-yeterlik algılarının okul uygulamalarının sonundaki düzeye göre daha düşük çıkmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Can, Günhan ve Erdal (2004) ise, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının gelişiminde, özellikle uygulama derslerinin sayılarının artırılmasının, öz-yeterlik algılarının olumlu davranışlar haline dönüştürülmesi sürecinde öğretmen adaylarına uygun ortamlar sağlaması açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Toplam öz-yeterlik algılarında olduğu gibi ölçeğin konu alanı, öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi ve öğretimin planlaması alt boyutlarında da I. uygulama ile III. uygulama ve II. uygulama ile III. uygulama puanları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre, okul uygulaması dersinde geçen yaşantılar, konu alanı, öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi ve öğretimin planlaması ile ilgili öz-yeterlik algılarını olumlu yönde (III. uygulama lehine) geliştirmektedir.

Materyal geliştirme ile ilgili öz-yeterlik algısında ise uygulamalar arasında ortalama puanlar yükselmesine rağmen anlamlı bir fark bulunmamıştır. Staj yapılan okullarda materyal kullanımının ve materyal geliştirmeye yönelik etkinliklerin sınırlı düzeyde yapılmasının buna yol açtığı düşünülmektedir. Sonuç olarak denilebilirki okul uygulaması dersi, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyen ve süreç içinde geliştiren oldukça önemli ve üzerinde daha özenle durulması gereken bir düzenlemedir.

Öneriler

1. İngilizce öğretmenliği bölümlerinde farklı üniversitelerde yapılacak öz-yeterlik algılarının düzeyini ölçen çalışmalarla öğretmen adaylarının genel durumunun ölçülmesi daha net sonuçlar ortaya koyacaktır. Bu çalışmalarla üniversitelere göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları arasındaki farklılıklar ve varsa bu farklılıkların nedenleri açık biçimde ortaya konulabilir. Dolayısıyla bu konuda farklı çalışmaların yapılması önerilmektedir.
2. İngilizce öğretmenliği adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma yaratıp yaratmadığı bu çalışmada uzamsal olarak ölçülmemiştir. Bu bağlamda yapılacak uzamsal çalışmalarla cinsiyet değişkenine göre farklılaşmanın oluşup oluşmadığının ölçülmesi önerilmektedir.
3. Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Bu doğrultuda Anadolu öğretmen liselerinde uygulanan programın gözden geçirilmesi önerilebilir. Bu konuda yapılacak farklı çalışmalarla bu sorunun daha net ortaya konulabileceği düşünülmektedir. İngilizce öğretmenliği alanından farklı öğretmenlik alanlarında da Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğrencilerin diğer lise mezunu

öğrencilere göre öğretmenlik öz-yeterlik algılarındaki farklılıkları araştırılarak Anadolu öğretmen liselerinde uygulanan programın etkililiği sorgulanabilir.

4. Okul uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde yükselttiği bulunmuştur. Bu doğrultuda okul uygulaması derslerinin gerçekçi eğitim koşullarına uygun hale getirilmesinin öz-yeterlik algılarını daha da yükselteceği düşünülmektedir. Okul uygulaması derslerinin gerçekçi eğitim koşullarına uygun hale getirilmesi için uygulama sürelerinin ve diğer koşulların yeniden düzenlenmesi, ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenliklerinin 1. yılında gözlemlenmesi ve öğretmen adaylarına dönütler verilmesi önerilmektedir. Okul uygulaması dersinin materyal geliştirme ile ilgili öz-yeterlik algılarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturması için bu konuda etkili olabilecek okul ortamlarının düzenlenmesine gidilebilir, bu konuda danışman öğretmenlere gereken eğitimler düzenlenerek öğrencilere uygun bir model olmaları sağlanabilir. Toplam öz-yeterlik algılarında ve diğer alt boyutlarda I. uygulama ile II. uygulama puanları arasında da anlamlı bir fark oluşturacak biçimde, öğretmen adaylarının stajda geçireceği süre, danışmanlık hizmeti, aktif olarak derse katılım zamanı ve staj yapılan okullarda verilen diğer hizmetlerde düzenlemeye gidilebilir. Bunun yanında okul uygulaması dersinin, 2. ve 3. sınıflardan itibaren teorik derslerin yanında uygulama yapma imkanı bulacakları biçimde düzenlenmesi önerilmektedir. Okul uygulaması dersinin önemini daha net ortaya koyabilmek için bu doğrultuda okul uygulaması derslerinin etkililiğini ölçen farklı üniversitelerde ve farklı alanlarda uzamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acat, M., ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 125-139.
- Akbaş, A., ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98-110.
- Akkoyunlu, B., ve Orhan F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (bote) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2 (3), 11.
- Aktag, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III (4), 127-131.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okul öncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz- yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 1.
- Algan, E. C. (2006). *Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlikleri ve derslerinde bilgi teknolojilerinden yararlanma durumları*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. Sönmez, V. (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 191-230). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Arslanerer, F. (2001). *Yöneticilerde öz-yeterlik algılaması ve sağlık yöneticilerinde bir araştırma*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ashton, P.T., ve Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Atıcı, M. (1999). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye'de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. Erişim Tarihi: 23.03.2009, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri.
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tek Ağaç Yayınevi.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aydın, S., ve Boz, Y. (2010). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançları ve öz-yeterlik inançlarının kaynakları. *İlköğretim Online*, 9 (2), 694-704. Erişim tarihi: 12.05.2010, Ulakbim veri tabanı.
- Baki, A., Kutluca, T. ve Birgin, O. (2008). Matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı (IETC-2008), Erişim tarihi: 20.04.2010, <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr>.

- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım Dağıtım.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1980). Self-referent thought: the development of self-efficacy. Flavell, J., ve Ross, L. (Ed.), *Cognitive social development: frontiers and possible futures* içinde, (ss. 138–162). Cambridge Univ. Press. New York.
- 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. (1993). Perceived self - efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* içinde, (ss. 71-81). Newyork: Academic Press. 4. baskı.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H.Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: an agentic perspective*, Annu. Rev. Psychology, 52, 1-26.
- Basım, N. H., Korkmazıyürek, H., ve Tokat, O. A. (2008). Çalışanların öz yeterlik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

- Becit, G., Kabakçı, I., ve Kurt, A. A. (2008). Bilgisayar öğrencilerinin okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. Erişim Tarihi: 12.02.2009, <http://anadolu.edu.tr/ietc2008/72>.
- Beydoğan, H. Ömer. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Erzurum: Eser Ofset.
- Bıkmaz, H.F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(2), 197-211.
- Boeree, C. G. (2006). Personality Theories: Albert Bandura. 1925 – Present. Erişim Tarihi: 25.04.2010, <http://www.social-psychology.de>.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive. *Journal of Social Psychology*, 3, 353-363.
- Brouwers, A., ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239-253.
- Büyükduman, İ. F. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Büyükkaragöz, S., ve Sünbül, M.A. (1997). Öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik yeterlik düzeyleri, başarı düzeyleri ve mesleki tutumları ile bunlar arasındaki ilişkiler. Erişim Tarihi: 18.01.2009, <http://tef.selcuk.edu.tr/alan/sunbul/g/g2.pdf>.
- Can, T.B., Günhan, C.B., ve Erdal, Ö.S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 : 47-54.
- Cheung, H. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32 (4), 435 – 451.

- Creed, P., Patton, W., ve Prideaux, L-A. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy a longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of Career Development*, 33 (1), 47-65.
- Çakır, Ö., Erkuş, A., ve Kılıç, F. (2000). Mersin Üniversitesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 nolu Araştırma Projesi.
- Çakır, Ö., Kan, A., ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz-yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çakır, Ö., ve Alıcı, D. (2009). Seeing self as others see you: variability in self-efficacy ratings in student teaching. *Teachers and Teaching*, 15 (5), 541 – 561.
- Çapri, B., ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişiler arası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 63-83.
- Çapri, B., ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası özyeterlik ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 48-61.
- Çelikkaleli, Ö., ve Akbaş, A. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını yordamada fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 21-34.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114.

- Davran, E. (2006). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğrencilerinin öğretmenlik yeterliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi: Van ili örneği*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi.
- Demirbaş, M., ve Yağbasan, R. (2007). Sosyal öğrenme teorisinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerindeki akademik benlik kavramı puanlarının kalıcılığına etkisi. *Bilig Dergisi*, 43, 193-210.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2007). Seçmeli bilgisayar dersi ve bilgisayar öz-yeterlik algısının 8. sınıf öğrencilerinin seçmek istedikleri mesleklerle ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40 (2), 1-22.
- Erişen, Y., ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 1037-1054, 2010. Erişim Tarih: 15.05.2010, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P., ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 39 (1), 57-73.

- Ghaith, G., ve Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education, 15(5)*, 487-496.
- Gibbs, C. (2002). *Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England.
- Gibson, S., ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Güçlü, N. (2002). Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Örgütleri. Küçükahmet, L (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, S. (2005). *The profile and perception of professional competencies of the first stage state primary school EFL teachers*. Unpublished Master of English Language Teaching Thesis, University of Mersin.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. ve Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement, 61*, 404-420.
- Hoy, W.K., Woolfolk, A.E. (1993). Teachers sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*, 356-372.
- Izgar, H., ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algıları ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 437-446.
- Kahyaoğlu, M., ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1)*, 73-84.

- Kalyoncu, N. (2004). Müzik öğretmenliği yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı. 1994 - 2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, 7 - 10 Nisan 2004, Isparta, Erişim Tarihi: 15.09.2009, <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/N-Kalyoncu.pdf>.
- Kan, A., ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2): 227-237.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8 (3).
- Kaya, B. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 99 -116.
- Knobloch, N, A., ve Whittington, M. S. (2003). Differences in teacher efficacy related to career commitment of novice agriculture teachers. *Journal Of Career And Technical Education*, Volume 20 (1).
- Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 111-133.
- Köseoglu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C., ve Soran, H. (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 203-209.

- Kudu, M., Özbek, R., ve Bindak, R. (2006). Okul deneyimi i uygulamasına ilişkin öğrenci algıları: dicle üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15).
Erişim Tarihi: 23.3.2010, <http://e-sosder.com.tr>.
- Kumar, R., ve Lal, R. (2006). The Role of Self-Efficacy and Gender Difference among the Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32 (3), 249-254.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Türkoğlu, A. (Ed.), *Öğretmenlik mesleği (niteliği ve önemi)* içinde (ss. 253-278). Ankara. Mikro Yayınları.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-153.
- Kushner, S. N. (1993). Teacher efficacy and pre-service teachers: a construct validation, paper presented at the annual meeting of the eastern educational research association in clearwater, February 17-22, Clearwater Beach, FL, USA.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (2. Basım). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Learning Theories Knowledgebase (2010). Social learning theory (bandura) at learning-theories.com. Erişim Tarih: 05.06.2010, <http://www.learning-theories.com/social-learning-theory-bandura.html>.
- Lin, H. L., ve Gorrell, J. (2001). Explatory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623-625.
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: combining metacognitive, cognitive, and effective learning strategies. C.E. Weinstein, E.T. Goatz, P.A. Alexander (Ed.), *learning and study strategies: issues in assesment, instruction and evaluation* içinde (ss. 144-146), NewYork. Academic Press Inc.

- MEB, (2006). TEDP-temel eğitime destek projesi, öğretmen eğitimi bileşeni öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim Tarih: 21.01.2009, <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/Yeterlikler.doc>.
- MEB, (2009). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Erişim Tarih: 10.01.2010, <http://meb.gov.tr>.
- Meijer, C. J., ve Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385.
- Miller, N.E., ve Dollard, J.C. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Milson, A. J. ve Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96 (1), 47-53.
- Moreno, J. M. (2005). Learning to teach in the knowledge society. Final Report. by Task Manager Juan Manuel, World Bank.
- Mulholland, J., ve Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243:261.
- Nielsen, S.G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32 (4), 418-431.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Konservatuar ve müzik eğitimi lisans öğrencilerinin öz etkililik-yeterlilik ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bahar, Sayı 20.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara.. PegemA Yayıncılık, 248:17.

- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. M. Maehr ve P. R. Pintrich (Ed.), *Advances in motivation and achievement. Volume 10* içinde (ss. 1-49), Greenwich, CT: JAI Press.
- Perry, J. C., DeWine, D. B., Duffy, R. D., Vance, K. S., ve Justin C. P. (2007). The academic self-efficacy of urban youth: a mixed-methods study of a school-to-work program. *Journal of Career Development*, 34(2), 103-126.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Poulou, M., Spinthourakis, J. A. Ve Papoulia-Tzelepi, P. (2002). Student teachers' perceptions of their teaching efficacy. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Lisbon.
- Riggs, I. M. (1991). Gender differences in elementary science teacher self-efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3-7).
- Riggs, I. M. ve Enochs, L. G. (1990), Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74 (6): 625-637.
- Saracaloğlu, A.S., ve Yenice N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 244-260.
- Savran, A., ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary pre-service science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom

- management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 3.
- Savran, G. A., ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664–675.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the Special Section on Motivation and Efficacy.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, H. D. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. Ohio: PearsonMerill Prentice Hall.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*. Ankara. Yorum Matbaası.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153–176.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Sünger, M. (2007). *An analysis of efficacy beliefs, epistemological beliefs and attitudes towards science in preservice elementary science teachers and secondary*

science teachers. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi.

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 58.

Şeker, H., Deniz, S., ve Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz, 164.

Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri*, , Ankara. Adım Okan Matbaacılık, 1.Basım, 197:6.

Tekin, E., ve Can, G. (Editör) (2001). Gelişim ve öğrenme (143-157). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 143-157.

Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. E. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. E. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. E. Ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A.E., ve Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.

Umay, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz-yeterlik algısına etkisi, Erişim Tarihi: 12.05.2010, <http://www.http://www.qafqaz.edu.az/journal/Aysunumay.pdf>.

Ünver, M. M. (2004). *An exploration of perceived self-determination and self-efficacy of EFL instructors in a Turkish state university*. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Üredi, I., ve Üredi, L. (2006), Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.1(2), Erişim Tarihi. 13.01.2010, <http://www.yeditepe.edu.tr>.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
- Varol, B. (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlikleri (niğde üniversitesi örneği)*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Woolfolk Hoy, A. E. (1993). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk Hoy, A. E. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Woolfolk Hoy, A. E. ve Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Woolfolk, A. E. and Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yaman, S., Koray, Ö. C., ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğrencilerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3): 355-366.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara. PegemA Yayıncılık.

- Yılmaz, K., ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, M., Köseoglu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yiğitbaş, Ç., ve Yetkin, A. (2003). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin öz-etkililik-yeterlik düzeyinin değerlendirilmesi, *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 7 (1).
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura, (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

EKLER

Ek-1. Ölçek Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Items	\bar{X}	S.
1. I know the phonology of English.	2.96	.95
2. I know the morphology of English.	2.96	.96
3. I have a good knowledge of English syntax.	3.08	.94
4. I have a vast knowledge of English grammar.	3.45	.77
5. I have a deep knowledge of English semantics.	2.76	.87
6. I have no difficulty in understanding the written materials about English Language Teaching.	3.35	.75
7. I have no difficulty in comparing and contrasting Turkish and English languages.	3.22	.80
8. I can read and understand popular novels and story books in English with no use or only little use of a dictionary.	2.76	.99
9. I can speak English quite fluently when communicating.	2.62	.88
10. I know the language acquisition theories.	2.65	1.07
11. I have a wide knowledge of vocabulary.	2.68	.77
12. It is not difficult for me to understand conferences. radio and television talks in English.	2.50	.84
13. I have a good command of written English.	2.96	.83
14. I have no difficulty in pronouncing the English words correctly.	2.90	.88
15. I have no difficulty in speaking English accurately especially in my language classes.	2.85	.92
16. I can use incentives and rewards for the students to promote excellence.	2.84	1.07
17. It is not hard for me to identify the methods of the assessment.	2.59	.95
18. I can easily determine the purposes and objectives of the assessment.	2.74	.91
19. I can easily choose child-centered and authentic activities.	2.97	.97
20. I can give clear and focused instructions.	2.89	.95
21. It is not difficult for me to use a theme-based approach where necessary.	2.61	.97
22. I can teach function words which carry grammatical meaning through repeated use in contexts (e.g. articles. prepositions)	2.88	.99
23. I can arrange the physical environment of the classroom to support the learning activities and prevent undesirable student behaviors.	2.95	1.02
24. I can integrate all language skills when assessing the students.	2.78	.98
25. I can detect the impact of the assessment on pupils' motivation.	2.80	1.02
26. I know the learning strategies of my students.	2.50	1.07
27. I can easily involve pupils in creating materials in order to make learning more meaningful (e.g. children's making clocks. paper animals. puppets).	2.81	.99
28. I have no difficulty in making materials such as puppets. class mascots. cards. transparencies in order to support communicative activities.	2.80	1.12
29. It is not hard for me to keep a record of materials which I have collected. adapted or developed for various purposes.	2.82	1.10
30. When the coursebook seems inappropriate. I can develop written materials such as worksheets and handouts.	3.08	1.08
31. Planning the timing for the different parts of the lesson is not difficult for me.	2.63	1.07
32. I know how to analyze the coursebook.	2.70	1.12
33. It is not difficult for me to design the homework or follow-up activities when planning.	3.00	1.05
34. I am capable of evaluating the lesson to check whether the intended learning has taken place.	2.76	1.07

Ek-2. Normallik Dağılımına İlişkin Veriler

	KAÖYA	ÖÖSYA	MGÖYA	ÖPÖYA	TOPÖYA
N	222	222	222	222	222
\bar{X}	43.77	30.61	11.52	11.11	97.02
S	8.03	8.33	3.65	3.85	20.64
Z	1.45	1.53	2.04	2.02	1.57
p	.03	.01	.00	.00	.01

Ek-3. Güvenirlik Analizi

Boyut	Cronbach α	N
TOPÖYA	.95	34
KAÖYA	.87	15
ÖÖSYA	.92	11
MGÖYA	.87	4
ÖPÖYA	.91	4

Ek-4. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Bağlamsal Dilbilgisi I	3	0	3
A	İleri Okuma ve Yazma I	3	0	3
A	Dinleme ve Sesletim I	3	0	3
A	Sözlü İletişim Becerileri I	3	0	3
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3
GK	Etkili İletişim	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		22	2	23
III. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	İngiliz Edebiyat I	3	0	3
A	Dilbilim I	3	0	3
A	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	3	0	3
A	İngilizce-Türkçe Çeviri	3	0	3
A	Anlatım Becerileri*	3	0	3
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
TOPLAM		20	0	20
V. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	2	2	3
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
A	Dil Becerilerinin Öğretimi I	2	2	3
A	Edebiyat ve Dil Öğretimi I*	3	0	3
A	İkinci Yabancı Dil I*	2	0	2
GK	Drama*	2	2	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		15	8	19
VII. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme*	3	0	3
A	İkinci Yabancı Dil III*	2	0	2
A	Seçmeli I	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
TOPLAM		15	4	17

II.				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Bağlamsal Dilbilgisi II	3	0	3
A	İleri Okuma ve Yazma II	3	0	3
A	Dinleme ve Sesletim II	3	0	3
A	Sözlü İletişim Becerileri II	3	0	3
A	Sözcük Bilgisi	3	0	3
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Bilgisayar II	2	2	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		22	2	23
IV. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	İngiliz Edebiyat II	3	0	3
A	Dilbilim II	3	0	3
A	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	3	0	3
A	Dil Edinimi	3	0	3
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		18	4	20
VI. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	2	2	3
A	Türkçe- İngilizce Çeviri	3	0	3
A	Dil Becerilerinin Öğretimi II	2	2	3
A	Edebiyat ve Dil Öğretimi. II*	3	0	3
A	İkinci Yabancı Dil II*	2	0	2
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		16	6	19
VIII. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
A	Seçmeli II	2	0	2
A	Seçmeli III	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
MB	Karşılaştırmalı Eğitim*	2	0	2
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
TOPLAM		15	6	18

GENEL TOPLAM	TEORİK	UYGULAMA	KREDİ	SAAT
	143	32	159	175

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, GK: Genel kültür dersleri

Ek-5. Araştırma İzni

T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
YABANCI DİLLER BÖLÜM BAŞKANLIĞI

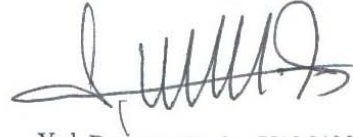
Konu:
Sayı : B.30.2.MEÜ.0.12.00.0 / 28

04.03.2009

DEKANLIK MAKAMINA

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mutlu UYGUR'un "İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Lisans öğrencilerinin Özyeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışması çerçevesinde ekte sunulmuş olan "İngilizce Öğretmenliği Özyeterlik Algı Ölçeği" konulu anket çalışmasını bölümümüz I.ve IV. sınıf, örgün ve II. öğretim öğrencilerine uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Yrd. Doç. Dr. Şaziye YAMAN
Bölüm Başkanı

EKLER:
EK-1 Anket (1 Ad., 2 Sayfa)

T.C. MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ	
GELEN EVRAK	
Tarih	04.03.2009
No.	412